



GÖTEBORGS UNIVERSITET

ESTETISK KUNSKAP PÅ UNDANTAG

Textkritisk analys av gymnasieskolans styrdokument ur ett estetiskt kunskapsperspektiv

Karin Wästlund

Examensarbete 15 hp, LAU 370
Handledare: Lennart Pettersson
Examinator: Ninni Trossholmen
Rapportnummer: VT11 1120 14
Göteborg VT 2011

ABSTRACT

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel	KUNSKAP PÅ UNDANTAG
Författare	Karin Wästlund
Termin och år	VT 2011
Kursansvarig Institution	Sociologiska institutionen
Handledare	Lennart Pettersson
Examinator	Ninni Trossholmen
Rapportnummer	VT11 1120 14
Nyckelord	Estetik, estetisk kunskap, konst, vetenskap, demokrati, lärande, makt, diskurs, styrning av skolan

SAMMANFATTNING

Detta arbete har som syfte att undersöka gymnasieskolans styrdokument ur ett estetiskt kunskapsperspektiv. Huvudfrågorna har varit att titta på hur det estetiska kunskapsområdet behandlas i styrdokumenten samt vilka förhållningssätt och maktförhållanden som möjligen kan förklara områdets traditionellt svaga ställning. Jag har även velat undersöka vilka möjliga negativa konsekvenser som borttagandet av de estetiska kunskaperna som obligatorium kan komma att få framöver. Avslutningsvis har jag också velat reflektera kring några perspektiv vad gäller utveckling av framtidens utbildning.

Min ansats i arbetet har medvetet varit bred, då jag har velat belysa frågorna ur flera perspektiv. Ovanstående frågor har således haft kopplingar till olika och i sig stora forskningsfält. För att kunna ge en så rättvisande bild som möjligt har jag därför valt att som undersökningsmetod använda mig av kvalitativ textanalys, vilken har möjliggjort koncentration på inläsning av relevant tidigare forskning samt en kritisk granskning och analys av styrdokumenten. Jag har varit intresserad av att förstå styrdokumentens utformning och vad detta kan tänkas säga om den estetiska kunskapen samt dolda aspekter som eventuellt inte hade blivit synliggjorda utan en noggrann läsning och analys.

Jag har i undersökningen funnit att de två styrdokumenten med tillhörande bakgrundstexter, behandlar aspekter vad gäller estetisk kunskap, om än på olika sätt. Jag har också funnit olika diskurser gällande det estetiska, vilka kan bidra med en delförklaring till varför det estetiska kunskapsområdet traditionellt sett haft en svag ställning i skolan samt varför man i den nya gymnasiereformen GY2011, beslutat ta bort den estetiska kunskapen som obligatorium. Jag har också kunnat se hur olika för-givet-taganden om kunskap och sättet att se på kunskap och lärande, kan ha betydelse vad gäller att förklara ovanstående men också belysa estetisk kunskap ur ett kunskap och makt-perspektiv. Vidare har jag funnit flera möjliga negativa konsekvenser som beslutet att ta bort den obligatoriska estetiken kan komma att få framöver.

Att undersöka estetisk kunskap i förhållande till styrdokumenten har för mig haft stor betydelse eftersom det handlar om att få ökad förståelse för de förändrade villkor som gäller för gymnasieskolan i och med GY2011 vilka också påverkar mitt ämnesområde Bild och Visuell Kultur. Detta blir också viktigt när det gäller att som blivande lärare kunna omsätta styrande dokument till praktisk verklighet och förstå mera av hur dessa är konstruerade.

Att vidare få ökad förståelse om hur föreställningar om kunskap konstrueras och vilka konsekvenser detta har fått och får på ett område som det estetiska, har jag ansett är viktigt för att förstå dessa ämnen ur ett skol- och samhälls-perspektiv. Jag har också sett detta som angeläget för att (om möjligt) verka för att i framtiden bryta upp invanda och ibland fastlåsta tankemönster om kunskaper relaterade till konst och estetik.

FÖRORD

Skrivandet av denna uppsats har inneburit ett intensivt men lustfyllt slit. Utan stöttning från olika håll hade det dock inte varit genomförbart. För all hjälp, vill jag därför tacka min handledare Lennart Pettersson. Min familj Johan, Lo och Bea för att ni finns och har haft tålamodet, samt mor, far o mojan för att ni på olika sätt gjort arbetet möjligt. Jag vill även tacka Camilla för dina alltid lika värdefulla synpunkter.

Människan är som allra bäst när hon
grips av samma allvar som barnet när det leker.

Herakleitos

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

I. INLEDNING

I.1	INTRODUKTION OCH BAKGRUND	5
I.2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	6
I.3	DISPOSITION	6
I.4	METODVAL	6
I.5	AVGRÄNSNINGAR	7
I.6	ETISKA HÄNSYNSTAGANDEN	8

2. TEORETISK BAKGRUND

2.1	<i>Teorier i praktiken</i>	8
2.2	<i>Mutipla intelligenser</i>	9
2.3	<i>Poststrukturalism</i>	9

3 FORSKNING INOM OMRÅDET

3.1	<i>Estetik</i>	10
3.2	<i>Ett historiskt perspektiv</i>	10
3.3	<i>Estetiska kunskapsvägar</i>	11
3.4	<i>På tal om det estetiska</i>	14
3.5	<i>Kunskap och lärande</i>	16
3.6	<i>Perspektiv på gymnasieskolans styrning</i>	19
3.7	<i>Framtidens utbildning</i>	21

4 MATERIAL

4.1	<i>Läroplanen för de frivilliga skolformerna; Lpf 94</i>	22
4.2	<i>Gymnasiereformen GY2011</i>	24
4.3	<i>Nyckelkompetenser för ett livslångt lärande</i>	27

5. RESULTATREDOVISNING

5.1	<i>Inledning</i>	28
5.2	<i>Estetisk kunskap i styrdokumentet</i>	28
5.3	<i>Föreställningar och maktförhållanden vad gäller estetisk kunskap</i>	33
5.4	<i>Möjliga negativa konsekvenser?</i>	38

6. SLUTDISKUSSION

6.1	<i>Återkopplingar och reflektioner</i>	40
6.2	<i>Avslutande ord</i>	42
6.3	<i>Vidare forskning</i>	43

7. KÄLLOR, MATERIAL OCH LITTERATUR

7.1	TRYCKTA KÄLLOR	44
7.1.1	<i>Informationsmaterial</i>	44
7.1.2	<i>Offentliga tryck</i>	44
7.1.2	<i>Internet</i>	44
7.2	LITTERATURLISTA	45
7.3	UPPSATSER	45
7.4	FÖRELÄSNINGAR	45

I. INLEDNING

I.1 INTRODUKTION OCH BAKGRUND

Som blivande gymnasielärare i Bild och Visuell kultur och Medieproduktion har jag haft snart fyra och ett halvt år på mig att fundera över de estetiska kunskapernas förhållande och position i skolan. Det är inte så att dessa frågor inte intresserat mig även före denna tid, men under utbildningen har kontexten skola varit ständigt närvarande vilket i sig har väckt många nya frågor och tankar hos mig. Frågor som handlat mycket om ämnenas förutsättningar och betydelse i just skolans värld, men också inom lärarutbildningen och utbildning i allmänhet. Som en person intresserad av många ämnesområden, där varken sk teoretisk eller praktisk kunskapstradition dominerar utan utgör varandras förutsättningar, och vidare bidrar till att göra livet både levande och meningsfullt, har jag haft svårt att förstå de föreställningar om estetisk kunskap som jag många gånger mött under till exempel praktikperioder och allmänna kurser i lärarutbildningen. Något som jag naturligtvis också stött på många gånger även utanför min utbildningskontext.

Min undran om varför det estetiska kunskapsområdet ofta prioriteras så lågt och verkar missförstås i skolan, på lärarutbildningen etc, är frågor som upptar mycket av min tid. Inför skrivandet av denna uppsats, ville jag därför ta tillfället i akt att fördjupat försöka undersöka det estetiska kunskapsområdet, vad detta innefattar men också vilka villkor och förutsättningar som området får i och med den nya gymnasiereformen GY2011. Jag har velat skrpa på ytan vad gäller just våra föreställningar och för-givet-tagna uppfattningar om kunskap generellt och mer specifikt avseende estetisk kunskap.

Under hösten 2010, skrev jag en B-uppsats rörande liknande frågor i ämnet (Wästlund 2010). Mot bakgrund av beslutet att i GY2011, ta bort estetisk verksamhet som kärnämne, ville jag då undersöka vilka möjliga negativa konsekvenser som detta kunde få? I det arbetet analyserade jag främst den mediedebatt som beslutet hade lett fram till ställt mot tidigare forskning och regeringens argument. Inom ramen för en sådan uppsats, fanns inte utrymme att gå så mycket på djupet. Arbetet ledde dessutom fram till en del nya frågor och en önskan om att få problematisera mera kring dessa kunskaper i skolans värld. Bland annat frågan som rör vem det är som har tolkningsföreträde att definiera sannings- och kunskapsbegreppet och varför det ser ut som det gör.

I detta arbete har jag därför valt att gå vidare med frågor där jag bland annat velat analysera de båda ovan nämnda styrdokumenterna och problematisera kring deras förhållande till det estetiska kunskapsområdet. Jag har velat undersöka den estetiska kunskapens förutsättningar i gymnasieskolan i och med det reformarbete som pågår. Vad händer med styrdokumentens relevans när ett kunskapsområde försvinner? Och vidare vilka möjliga negativa konsekvenser kan beslutet att ta bort den estetiska kunskapen som obligatorium komma att få? Jag har också varit intresserad av att undersöka vilka rådande föreställningar och för-givet-taganden om kunskap och estetisk kunskap som finns i skolan och som möjligen kan förklara den traditionellt svaga ställning som estetisk kunskap har haft (och fortfarande har) i skolan. Detta har i sin tur lett in på frågor som berört förhållandet mellan kunskap och makt.

Det bör nämnas inför kommande läsning, att det estetiska kunskapsområdet brukar omfattas av de sinsemellan fyra väldigt olika områdena bild, musik, drama och dans. I skolans värld brukar dessa ofta buntas ihop till det som kallas estetiska ämnen. Gymnasieskolans tidigare kärnämne Estetisk verksamhet, vilket vi ska titta vidare på i undersökningen, innehöll till exempel något av ovanstående estetiska ämnen. Eftersom jag ska bli lärare i Bild och Visuell kultur, är det främst bildområdet som jag har specifika kunskaper i. Därför vill jag understryka, att det specifikt är bild och den visuella kulturen som jag har som utgångspunkt när jag vidare i texten talar om "det estetiska" och/eller "det estetiska kunskapsområdet". Då mitt huvudsakliga fokus i arbetet är det faktum att obligatorisk estetisk kunskap inte längre kommer att finnas i gymnasieskolan, har jag valt att fortsättningsvis använda begreppen estetisk kunskap och estetiskt kunskapsområde. Detta för att också tydligare göra min egen syn på dessa ämnen och däribland på mitt eget ämnesområde, Bild och Visuell Kultur, som just ett kunskapsområde.

1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med detta arbete har varit att undersöka de båda styrdokumenterna utifrån ett estetiskt kunskapsperspektiv. Hur behandlas den estetiska kunskapen i gymnasieskolans styrdokument och vilka föreställningar och maktförhållanden finns som kan förklara det estetiska kunskapsområdets traditionellt svaga ställning? Syftet har också varit att med utgångspunkt ur tidigare forskning inom området sätta något om de möjliga negativa konsekvenser som borttagandet av det tidigare kärnämnet Estetisk verksamhet kan komma att få. I analysen av dessa har jag utgått ifrån nedanstående frågeställningar, vilka på olika sätt syftar till att ge en bild av bakomliggande faktorer när det gäller att beskriva det estetiska kunskapsområdet och hur detta behandlas i skolans styrdokument och praktiska verklighet samt i andra utbildningskontexter.

Avslutningsvis kommer jag i slutdiskussionen att reflektera kring några aspekter som gäller det estetiska kunskapsområdet som undersökningen berört. Jag kommer här också att mot bakgrund av några nämnda forskningsperspektiv, diskutera några visioner som gäller framtida utbildningsutveckling.

För att tydliggöra inför kommande läsning följer de olika frågeställningarna nedan i punktform.

1. Hur behandlas det estetiska kunskapsområdet i styrdokumentet?
2. Vilka föreställningar och maktförhållanden finns som kan förklara det estetiska kunskapsområdets traditionellt svaga ställning?
3. Vilka konsekvenser får borttagandet av obligatorisk estetisk kunskap?

1.3 DISPOSITION

I den första delen av arbetet redogör jag för mitt val av metod samt vilka avgränsningar som varit nödvändiga att göra inom ramen för denna uppsats. Därefter beskrivs vilka etiska hänsynstaganden som tagits under arbetets gång. Vidare redogör jag för vilken teoretisk bakgrund som arbetet vilar på, vilken också är gemensam för flera av de forskningsperspektiv som presenteras i arbetet.

Därefter följer en redogörelse för tidigare forskning inom det estetiska kunskapsområdet samt andra forskningsperspektiv som jag bedömt har relevans för det som undersökningen velat söka svar på.

Vidare ger jag en presentation av det material jag valt att analysera, där *Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94* samt *GY2011* har undersökts, liksom de bakgrunds- och motivtexter som använts vid framtagandet av dessa. I denna del redogörs också kort för EU's referensram som gäller nyckelkompetenser för livslångt lärande, vilken refereras till på några ställen senare i texten.

Efter materialdelen följer sedan redovisningen av undersökningens slutsatser. För tydlighetens skull, har jag valt att här presentera och diskutera slutsatserna i enlighet med de frågeställningar jag arbetat utifrån.

Därefter följer en slutdiskussion med några återkopplingar till arbetet samt avsnitt om vidare forskning. I denna del vill jag också mot bakgrund av några tidigare givna forskningsperspektiv diskutera och reflektera kring möjliga framtidsvägar för gymnasieskolan sett ur ett estetiskt kunskapsperspektiv. Det är naturligtvis en enorm ansats, men har ändå verkat rimlig eftersom arbetet först och främst handlat om att kritiskt granska gällande styrdokument. I ett sådant avseende blir det viktigt att också blicka framåt för att se på några konstruktiva sätt att gå vidare. Denna del avslutas också med några perspektiv på ytterligare frågor som arbetet lett fram till.

1.4 METODVAL

I min ambition att mer fördjupat problematisera kring det reformarbete som sker inom gymnasieskolan idag sett ur ett estetiskt kunskapsperspektiv, har jag funnit en noggran läsning av de gällande styrdokumentet och dess kontext, relevant. Med utgångspunkt ur den tidigare forskning som jag bedömt legat nära de frågor jag haft som fokus, har jag velat diskutera styrdokumentet och dess syn på kunskap i såväl allmän som mer specifik bemärkelse, nämligen synen på estetisk kunskap. Min strävan har varit att försöka komma styrdokumentet under ytan, för att om möjligt skapa en bättre bild av de förändrade villkor som det estetiska kunskapsområdet får i och med GY2011 samt vad detta kan tänkas bero på.

Min ambition har också varit att belysa frågorna ur flera perspektiv för att på så sätt kunna ge en så nyanterad bild som möjligt inom det utrymme som uppsatsen tillåter.

Genom noggrann läsning av styrdokumentet har jag försökt komma åt dess olika delar, helhet och kontext. Många gånger har läsningen lett till vidare frågor snarare än några entydiga svar. Detta kan också sägas vara centralt för hela arbetet, då den snarare haft formen av en undersökning, vilken som sådan inte alltid leder till klara och entydiga svar utan till fortsatt reflektion och formulerandet av nya frågor.

Vidare vad gäller styrdokumentet har jag genom noggrann läsning, försökt att kritiskt granska dessa samt ställa dem i relation till varandra för att se på vilket sätt som de möjligen överensstämmer sett ur estetiskt kunskapsperspektiv. Den stora mängd material som jag velat studera och analysera har gjort att en kvalitativ textanalys fungerat bäst som metod och jag har här bedömt det som orimligt att inom ramen för uppsatsen också ha utrymme för kvalitativa studier i form av intervjuer och/eller observationer, även om jag med dessa metoder hade kunnat få fram andra viktiga infallsvinklar på mina frågor. Vid ett annat tillfälle skulle detta kunna vara intressant att gå vidare med. Då kan den kritiska textgranskning och litteraturgenomläsning som jag nu gör, komma väl till användning som bakgrundsförståelse.

Urvalet av det sammantagna materialet har gjorts efter många avvägningar och sökande i bibliotekens databaser samt via Internet, där en del forskares material funnits publicerade. Jag har också haft möjlighet att gå på två olika seminarier som utgått från några av de forskningsperspektiv som jag refererar till, vilket har gett mig ytterligare förståelse för det som deras forskning behandlar.

Då jag har haft en vilja att belysa frågorna ur ett tvärvetenskapligt perspektiv har jag också tittat på litteratur från andra vetenskapsfält där bland andra Nejadmehr, Gärdenfors, Liedman och Molander är några namn att nämna. Jag har sökt litteratur i första hand utifrån ambitionen att ge flera perspektiv på mina frågeställningar, snarare än det på förhand kanske mest givna estetiska fältet. Då mina frågor till exempel kommit att handla om demokratiska aspekter och kunskapssyn, har andra fält, vid sidan av estetiska forskningsfältet, varit relevanta att studera. Här har då frågan om avgränsning blivit särskilt viktig.

1.5 AVGRÄNSNINGAR

För att avgränsa i detta arbete har jag valt att inrikta mig på hur estetisk kunskap behandlas i styrdokumentet för att vidare titta på hur rådande föreställningar och maktförhållanden vad gäller kunskap eventuellt kan sägas förklara den status och de villkor som det estetiska får i gymnasieskolan. Vidare har jag mot bakgrund av tidigare forskning inom det estetiska fältet, velat undersöka vilka möjliga negativa konsekvenser som GY2011 kan komma att leda till.

Vad gäller analys av styrdokumentet, finns här en mängd olika utredningar, rapporter och propositioner att studera, till exempel via regeringens och skolverkets hemsidor där många av dessa dokument finns arkiverade. Till en början handlade det om att försöka titta på dokument som kunde ge en beskrivning av förändringarna i stort inom skolväsendet, men jag kom till slut fram till att detta skulle göra arbetet alltför omfattande och valde därför att avgränsa till gymnasieskolans dokument, där läroplanen, Lpf 94 och GY2011 framstod som de viktigaste eftersom de också är de i praktiken gällande.

Eftersom det estetiska kunskapsområdet varit mitt fokus i undersökningen, fann jag det relevant att ha ett inledande avsnitt som behandlar definitionen av själva begreppet estetik. Eftersom detta är en stor diskussion som angränsar till många vetenskapsfält fick jag till syvene och sist avgränsa det till en definition av begreppet, vilket alltså inte på något sätt är heltäckande. Därefter följer en redogörelse för några forskningsperspektiv vad gäller estetisk kunskap, vilkas relevans jag valt ut ur både innehålls- och färskhetsynpunkt. Att ringa in den estetiska kunskapen och dess funktion är också det en ständigt pågående diskussion, där olika definitioner av dess specifika egenskaper och funktioner behandlas. Även i detta avseende har flera avgränsningar varit nödvändiga att göra, och man kan här säga att jag valt att koncentrera mig på de forskningsperspektiv som jag bäst bedömt kunnat ge en modern spegling av vad estetisk kunskap kan vara.

Vidare hade jag inledningsvis som ambition att också ta med några internationella perspektiv på mina frågor, för att kunna ge en beskrivning av hur svensk skolpolitik eventuellt skiljer sig från andra delar av världen. I detta avsnitt fanns bland annat professor i rättsetik Martha C Nussbaums tankar om humanismens betydelse för demokratin med, samt professor Anne Bamfords världsomspännande forskning om det estetiska lärandets betydelse för skolan och samhället samt professor Ken Robinsons forskning om

kreativitetens betydelse för lärandet. Det internationella perspektivet kom snart att växa mig över huvudet och jag blev tvungen att avgränsa till enbart EU's riktlinjer vad gäller nyckelkompetenserna för livslångt lärande, eftersom denna också refereras till i några forskningsperspektiv.

Vad gäller förhållandet mellan kunskap och makt har jag också bedömt detta perspektiv vara viktigt att titta på för att förstå hur till exempel olika föreställningar om kunskap och estetisk kunskap uppkommit och där också vissa har fått sådant genomslag, medan andra inte. Jag hade med mer utrymme dock kunnat skriva väsentligt mer i denna fråga och vill därför understryka att jag inte på något vis haft ambitionen att belysa förhållandet mellan kunskap och makt på något fullständigt sätt i detta arbete. Förhoppningsvis kan de aspekter vad gäller detta förhållande ändå ge ett spår vad gäller dess koppling till det estetiska i skolan.

1.6 ETISKA HÄNSYNSTAGANDEN

I detta arbete har jag genom kvalitativ textanalys undersökt styrdokumentet i syfte att söka svar på tidigare presenterade frågeställningar. Sammantaget har forskning och material skrivits av redan offentliggjorda personer, vilka som sådana framträtt med sitt riktiga namn. Därvidlag har jag inte behövt vidta några särskilda etiska hänsynstaganden vad gäller dessa personers anonymitet. Däremot har det varit viktigt för mig att i största möjliga mån använda dessa källor på ett så tillförlitligt sätt som möjligt, där min strävan också varit att på ett så nyanserat sätt som möjligt problematisera och förstå detta kunskapsområde utifrån de olika diskursiva förutsättningar som finns.

2. TEORETISK BAKGRUND

2.1 TEORIER I PRAKTIKEN

Följande om sociokulturell teori, Lev Vygotskij och John Dewey är hämtat ur boken *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995), skriven av Lev Vygotskij samt boken *Spår av teorier i praktiken* (2002) av Silwa Claesson. Lev Vygotskij (1896–1934), var psykolog och nytänkare inom sovjetisk psykologi och förknippas ofta med den s k sociokulturella teoribildningen. Denna innebär i korthet att barnets utveckling hänger samman med miljön och sammanhanget det växer upp i och genom deltagande i ett sammanhang, att vara i en kontext, äger lärande rum.

Vygotskij började sin forskargärning med att studera människan i förhållande till konst och litteratur, något som kan förklara hans förmåga att utveckla den kulturhistoriska teorin. Till skillnad från många andra teorier om kreativitet, ansåg Vygotskij att alla människor är kreativa, även det lilla barnet. Denna kreativa förmåga kallar Vygotskij för fantasi och enligt honom fanns ingen motsättning mellan fantasi och verklighet. Vygotskij menade också att grunden för all kreativitet samt det som utmärker fantasiprocessen finns i leken. De estetiska och kulturella uttrycksformerna finns redan i barnets lek.

Vygotskij beskriver också i boken *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995) hur barnet under sin mognadsprocess utvecklar sin förmåga i de estetiska ämnena, där det framförallt innebär en utveckling i större medvetenhet och differentiering till skillnad från lekens process. Vygotskij förknippas ofta med en helhetssyn på människan där tanke och känsla hör ihop. Hans teori beskriver hur människan skapar sina föreställningar om världen för att bli medveten. Vygotskij fann inga motsättningar mellan estetik och rationalitet och hans idéer visar vägen för en skapande pedagogik, även i dagens skola.

Följande om John Dewey är hämtat ur boken *Spår av teorier i praktiken* (2002) av Silwa Claesson. John Dewey (1859–1952), amerikansk filosof, psykolog och pedagog, brukar ofta nämnas som den s k "progressivismens" förgrundsgestalt och förknippas med slagordet "learning by doing", även om detta inte var hans eget påfund men något han ville fokusera. Såväl sociokulturella forskare som progressivistiska, betonar vikten av aktivitet för lärandet och menar att det handlar om elevers möjlighet att aktivt undersöka och handla. Både lärare och elever är aktiva när det gäller att erövra samhället och kulturen och lärandets frukter, vilka kommer av den sociala interaktionen, som också är den enskilda individens. Enligt Claesson, menade Dewey att människan skapar mening genom att engagera sig i sociala aktiviteter. Pedagogiska forskare som framhåller den sociokulturella teorin som en viktig modell för lärande, menar att det gäller att arrangera tillfällen till olika former av kommunikation, t ex genom samtal, kommunikation via dator etc.

2.2 MULTIPLA INTELLIGENSER

Howard Gardner (1943 –), amerikansk pedagog och utvecklingspsykolog, publicerade 1985 boken *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences* (De nio intelligenserna), vilken har fått ett oerhört genomslag i synen på intelligens och pedagogik. Följande om Howard Gardners teori om de multipla intelligenserna har hämtats från Gardners egen bok *Den bildade människan* (2000).

Enligt Gardner finns det nio olika slags intelligens typer: Lingvistisk, Musikalisk, Visuell/Spatial, Kroppslig/Kinestetisk, Social, Självkänedom, Logisk-matematisk, Naturintelligens och Existentiell. Dessa intelligens typer ska inte ses som klart distinkta, och människor har i regel förmåga till alla nio typerna mer eller mindre, men vanligen är en eller fler typer mer framträdande hos en människa. Gardner poängterar att under spädbarnets utveckling är typerna avhängiga och samspelar med varandra. Gardner diskuterar dessa intelligens typer som betående av bl a medfödd, biologiskt betingad talang, upplärd och inövad färdighet, samt sociokulturella och antropologiska ideal.

2.3 POSTSTRUKTURALISM

Följande är hämtat ur böckerna, *Foucault – en introduktion* (2008) skriven av historikern Roddy Nilsson samt Foucaults egna verk, *Övervakning och Straff* (2004) samt *Diskursens ordning* (1993).

Michel Foucault (1926–1984) var en av 1900-talets stora franska filosofer. Foucault anses ofta ha omskapat och vidareutvecklat andras tankegångar i nya, kreativa och oväntade riktningar. Hans inflytande är stort i såväl samhällsvetenskap som humaniora och många av hans idéer om t ex makt, diskurs, disciplin och sexualitet är väl rotade inom vetenskapen idag, åtminstone inom ovanstående områden.

Foucaults forskargärning delas ofta in i tre perioder (även om det inte går att dra någon skarp gräns mellan dem): en diskursinriktad eller s k “arkeologisk” period (fram till ca 1970), därefter en maktanalytisk eller s k “genealogisk” period (pågick under hela 70-talet) och senare en subjektinriktad period som pågick från slutet av 1970-talet fram till hans död 1984. Den första perioden kan kännetecknas av ett fokus på framför allt analys av olika vetande- och kunskapssystem. Under den andra perioden stod olika former av makt och makttekniker i centrum och under den tredje fokuserades på nya styrningsformer i det moderna samhället samt subjektets självkonstituering. Tillsammans med strukturalismen, vilken fick sitt stora genombrott under Foucaults tid, sägs marxismen, fenomenologin och psykoanalysen utgöra den idémässiga grund som anses central för den som vill förstå Foucaults tankar och texter.

Foucaults diskursbegrepp utvecklades bland annat konstant och i dialog och konflikt med marxismens ideologibegrepp. Sammantaget kan sägas att den marxistiska ideologikritiken för Foucault framstod som strategiskt otillräcklig för att förstå hur den moderna makten verkade. Foucault betraktade relationen mellan de ekonomiska och sociala strukturerna och de diskursiva formationerna som uttryck för en komplex situation där ingen av dessa dominerade över de andra, snarare än att som i marxismens anda betona klasserna och grupperna betydelse.

Det begrepp som framför allt brukar förknippas med Foucault är makt. Maj-68 och det som hände vid denna tidpunkt sägs ha varit en ögonöppnare för honom. Makten blev konkret synlig i det som hände på gatorna, kring universitet och fabriker, i demonstrationer och i den dagliga gräsrotskampen. Foucault var under hela 70-talet själv politiskt aktiv, parallellt med att hans maktanalytiska tänkande etablerades.

Genom hela hans karriär gick en röd tråd av kritik gentemot alla former av inordning i institutionella sammanhang. Han ansåg att dessa stängde in och begränsade det intellektuella arbetet samt utövade polisverksamhet mot dem som inte att inrättat sig i leden. Enligt Foucault var de akademiska ämnena discipliner som å ena sidan avgränsade regelstyrda verksamheter för makt- och kunskapsproduktion och förmedling och som å andra sidan var hållpunkter för maktutövningen i det moderna samhället.

Detta maktanalytiska tänkande kan sägas kritisera två av modernitetens mest förekommande föreställningar; dels att sanning kan betraktas på ett opartiskt och objektivt sätt och dels att kunskap kan skiljas från makt. Foucault är här intresserad av att beskriva och analysera kunskapsproduktionens procedurer, praktiker och institutioner, med andra ord produktionen av sanningar.

3. FORSKNING INOM OMRÅDET

I denna del redogör jag för tidigare forskning inom fältet estetik, estetisk kunskap samt dess förhållande till skola och samhälle. Eftersom jag haft som ambition att belysa mina frågeställningar ur olika perspektiv, har jag också valt att titta på några andra forskningsfält, vilka till exempel berört frågor om förståelsens och motivationens betydelse för lärandet, där såväl pedagogiska, idéhistoriska som kognitionsvetenskapliga perspektiv ges. Ytterligare perspektiv har använts utifrån ett utbildningsfilosofiskt och idéhistoriskt forskningsfält. I denna del finns också tidigare forskning vilken studerat skolans styrdokument ur olika perspektiv.

Eftersom mitt fokus i arbetet är det estetiska kunskapsområdet har jag bedömt det relevantt att som inledning titta på hur begreppet estetik kan definieras. Det är ett mångtydigt begrepp, varför en fullständig definition av det inte är möjlig inom ramen för detta arbete, däremot ges en definition av begreppet som ingång till den fortsatta läsningen.

3.1 ESTETIK – EN DEFINITION

Det finns alltsedan Hegel och Kants dagar en aktiv diskussion kring estetiken och dess innebörd, vilket också kan sägas avspegla sig i ett allt växande användande av begreppet. Idag kan i stort sett allt anses ha en estetisk dimension – en form – något som också avspeglar sig i många av skolans kursplaner vilket behandlas längre fram i texten. Nedan följer som inledning till det estetiska kunskapsområdet, en definition av begreppet ur Nationalencyklopedins ordlista.

estetik: läran om varseblivning och sinneskunskap, term som används i många, delvis besläktade, betydelser inom t.ex. filosofi, konst och litteratur. Med estetik avses främst studiet av det sköna och dess former och alternativ (kontraster) inom olika konstarter och i naturen. Här ingår även studiet av de estetiska objektens och de estetiska värderingarnas natur och av problem, begrepp och förutsättningar vid tal om konst och konstupplevelser i vid mening. Estetik som vetenskap sammanfaller därför delvis med de olika konstvetenskaperna, delvis med t.ex. psykologi och sociologi och har även mycket gemensamt med den filosofiska etiken (värdeteorin). Det förekommer också en empirisk estetik, som undersöker exempelvis estetiska preferenser och skönhetsupplevelser, samt faktorer som påverkar dessa. (Nationalencyklopedins ordlista, 2011)

3.2 ETT HISTORISKT PERSPEKTIV

I följande avsnitt ges en historisk tillbakablick över det bildestetiska kunskapsområdet i skolan för att på så sätt kunna ge en beskrivning av hur detta området utvecklats till att vara det det är idag. Därefter följer en mer generell beskrivning av det estetiska kunskapsområdets utveckling i skolan.

I Vetenskapsrådets rapport *Uttryck, intryck, avtryck* (2006), ger Gunnar Åsén, docent i pedagogik, en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne, vilket också är titeln på artikeln. Han skriver att de ämnen som idag finns i skolans värld är kopplade till såväl långa traditioner som förändrade samhällskrav och förutsättningar. Nya skolämnen träder fram som viktiga, medan andra tonas ned. Ämnens fokus förskjuts också över tid och de får olika funktion i relation till varandra. Åsén menar att de ämnen som av tradition betecknats som praktisk-estetiska under lång tid har haft en speciell funktion men också en marginaliserad ställning. Ett av dessa ämnen är bildämnet (sedan mitten av 1800-talet kallat Teckning) och enligt Åsén är det ett ämne som genomgått mer genomgripande förändringar än de flesta andra ämnen i skolan. Diskussionerna om ämnets funktioner, inriktning och innehåll har också varit livliga under årens lopp.

Gunnar Åsén beskriver tre huvudsakliga faser i detta ämnets historia; teckning som avbildning, teckning som uttrycksmedel och bild som kommunikationsmedel. Han understryker att dessa sätt att sammanfatta idéer och traditioner inom ämnet naturligtvis är förenklade men att det ändå säger en del om ämnets varierade fokus under olika perioder. Sett över tid menar Åsén att spåren av alla tidigare idéer och traditioner inom ämnet, inte försvunnit och ersatts av nya, utan snarare har levt kvar, vilket har lett till att ämnet hela tiden har vidgats. Nytt innehåll har alltså fyllts på, samtidigt som äldre sätt att se på ämnet levt kvar, vilket i sin tur har lett till urvalsproblem och stoffträngsel. Enligt Åsén är detta också en förklaring

(bland många) till att ämnet haft svårt att ibland få genomslag i skolan. Idag kan forskning på området sägas vara rätt eniga om att ämnet bör behandlas som ett språk och kommunikationsämne. Åsén beskriver också hur dagens nya mediesituation med en ökad mångfald av olika medier för bildkommunikation såsom inom reklam, design, massmedia och samtidskonst, gör att de gamla gränserna mellan fälten börjar luckras upp.

Avslutningsvis beskriver han att man kan se att försöken att ge bildämnet en tydligare vetenskaplig grund, till stor del hänger samman med en strävan att stärka ämnets svaga ställning i skolan samtidigt som de skiftande sätten att vetenskapliggöra ämnet också speglar de omfattande förändringar som detta ämne genomgått historiskt sett.

3.3 ESTETISKA KUNSKAPSVÄGAR

I följande avsnitt ska jag redogöra för några forskningsperspektiv vad gäller estetisk kunskap och hur detta område ser ut i skolans värld.

Jan Thavenius, professor i litteraturvetenskap, beskriver i boken *Skolan och den radikala estetiken* (2004) tre olika sorters estetik. Han skiljer mellan modest estetik, marknadsestetik och radikal estetik vilka diskuteras och ställs i relation till både kunskap, skola och samhälle.

Enligt Thavenius kan den modesta estetiken beskrivas som en oproblematiserad syn på kulturens och estetikens roll och funktion i skolan, vilken innebär att man ser estetiken och kulturen som goda, positiva och oproblematiserade inslag i verksamheten och något som ofta ska stödja och stimulera andra områden. Denna form av estetik är också den vanligast förekommande inom skolan, menar Thavenius. Vidare beskriver Thavenius att dessa synsätt är resultat av olika diskurser som länge varit rådande och dominerande inom skolan. Diskurser som enligt honom bland annat har en grund i motsättningsförhållanden mellan t ex lek och allvar, lust och lärande etc.

Vidare vad gäller marknadsestetik, beskriver Thavenius denna som den estetik som skapas och används i sammanhang nära knutna till ekonomiska och politiska intressen. Enligt Thavenius är det marknadsestetiken som idag är den dominerande kraften inom estetikens område, där utvecklingen inom området bestäms av de som har störst politisk och ekonomisk makt. Det är dessa som har tillgång till de stora kanalerna vilka når ut till alla människor, menar Thavenius.

Den radikala estetiken, beskriver Thavenius, har sin grund i konsten. I den konstnärliga estetiken finns enligt Thavenius (2004) en "sprängkraft i dess radikala krav på rätten att yttra sig och i viljan att ompröva de former som vi skildrar verkligheten i. Den radikala estetiken förvaltar också öppenheten inför världens gång, den osäkerhet och kluvenhet som är grundläggande mänsklig och det faktum att det finns många sanningar". Thavenius menar att den radikala estetiken kan hjälpa oss att "sätta ord på svåra och gömda erfarenheter, att ge form åt sådant som krafter i samhället kan få oss att blunda för, samt att påminna oss om sådant vi glömt bort att drömma om" (s 113).

Thavenius (2004) menar vidare att "konsten till skillnad från skolboksivetandet släpper fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper och att konsten har plats för känslor och stämningar, för det personliga och för konflikter och dilemman". Och vidare att "den radikala estetiken kan utmana skolans kultur och öppna för diskussioner och dialoger och att den ställer krav på hur man utvecklar sina tankar och känslor". Estetiken som formspråk kan också utmana skolans kunskapssyn då "den sätter ett frågetecken inför lärobokskunskapernas entydighet och förenklingar, inför färdiga och fasta kunskaper" (s 10). Vidare skriver han,

Konsten och det estetiska vidgar skolans vedertagna kunskapssyn och kan på så sätt förändra det lärande som sker i skolan. Det sker av hävd i hög grad genom språkligt intellektuella former. Konsten och det estetiska kompletterar med de icke verbala vägarna till erfarenhet och kunskap. Alla sinnen får vara med. Känslorna, fantasin och inlevelseförmågan som gör oss till kännande och ansvarstagande människor lämnas inte utanför lärandet. Formens betydelse för all kunskap och allt meningsskapande får en accentuerad roll i lärandet. Kunskapens osäkerhet och mångfald behöver inte längre vara ett problem och hinder i lärandet utan kan utvecklas till en styrka. (Thavenius 2004, s. 230).

I antologin *Om konstarter och matematik i lärandet* (2002), skriver konstnären och samhällsvetaren Madeleine Hjort bland annat om den kunskapssyn som skolan utvecklat och tillämpat under 1900-talet. Hon

menar att skolans utformning präglas av hur varje tid ser på människan och hennes förutsättningar att lära samt vad gäller samhällets behov av skolutbildade. Enligt Hjort (2002) kommuniceras också "de modeller för kunskap som skolan tillämpar främst genom siffror och alfabet, medan musik, dans, bild och teater är beroende av andra verktyg för kommunikation" (s 37). Hjort menar att respektive område har utvecklat en specifik grammatik, logik, arbetsprocesser, historia, kommunikation och gestaltning men trots detta betraktas konstarterna ändå snarare som verksamheter än kunskapsområden. Hjort förespråkar istället ett betraktande av konstarterna och matematiken som delar av de verktyg som människan skapat för att uppleva, utforska och beskriva sin verklighet.

Ytterligare ett perspektiv på ovanstående ges av Anders Marner, professor i bildaktik, i artikeln *Professionalisering av estetiska ämnen – några problem och förslag*, ur *Didaktisk tidskrift* (Nr. 4, 2006). Han ger han bland annat en beskrivning av det s k medieringsbegreppet. Enligt Marner är detta ett övergripande begrepp, skapat av bland andra Lev Vygotskij, för att kunna täcka in funktionen hos de olika medier, manuella, intellektuella och konstnärliga verktyg, som vi använder för att kunna verka i världen, orientera oss och kommunicera. Marner skiljer här mellan det vertikala hierarkiska medieringsbegreppet och det horisontella, där det förstnämnda innebär ett fokus på skriftspråket som kommunikativt medium vilket innebär att bild till exempel placeras lågt i ämnenas hierarki, något som också resulterar i att dessa verksamheter nonchaleras eller betraktas som andningshål i skolan. Marner menar att det i skolan företrädesvis används ett vertikalt hierarkiskt medieringsbegrepp, vilket resulterat i en hierarkisk ordning av ämnena. Han menar också att det vertikala hierarkiska medieringsbegreppet präglar skolan och universitetet, men inte samhället i övrigt och inte heller de samtida medierna. Enligt Marner har vi ett enormt utbud av bilder i medierna och hantering av föremålen i rummet och tiden, den så kallade livsvärlden, vilket helt enkelt inte kan ersättas av skriftspråk.

Mot det vertikala hierarkiska medieringsbegreppet ställer Marner vidare det s k horisontella medieringsbegreppet, vilket kan ses som en verktygslåda, där olika former av kommunikativitet blir lika mycket värda. Med detta medieringsbegrepp blir skriftspråket ett bland andra.

Ett ytterligare perspektiv på konstens betydelse som kunskapsbärare i skolan och i ett demokratiskt samhälle ges av Rasoul Nejadmehr, lärare och doktor i utbildningsfilosofi, i avhandlingen *Education, Science and truth* (2009). I denna diskuterar han bland annat vad vetenskap är och hur ser vi på begrepp som sanning? Han menar att vetenskapen idag låst sig i två positioner där man antingen ser på sanning som något absolut sant, objektivt, det enda rätta och sanna. I ett sådant synsätt är det enligt Nejadmehr de västerländska vite männen som får mandat att bestämma vad som är sant och här faller sådant som kultur och konst utanför eftersom det inte anses empiriskt belagt. I ett sådant synsätt faller även kvinnornas, barnens och de marginaliserade gruppernas perspektiv bort. Den andra positionen, vilken han benämner, nihilistisk (relativ) är inte heller något eftersträvänsvärt eftersom det i detta synsätt finns en tendens att godkänna allt, d v s att allt är relativt, allt är ok. I sin bok skildrar Nejadmehr en tredje väg, en mellanväg, där det finns en sanning, men en sanning som tar hänsyn till att det finns många perspektiv såsom kön, etnicitet, ålder, plats, gruppstatus etc. Vetenskapen ska enligt honom inkludera alla dessa perspektiv, och vid sidan av att låta vetenskapen vara objektiv, ska också de andra perspektiven få plats och han understryker vikten av att alla (i samhället) ska kunna känna igen sig i det som beskrivs som sant. Nejadmehr förespråkar här vetenskapen, filosofin och konsten som tre samspelande kunskapsperspektiv, där var och en bidrar med sitt betraktelsesätt till det gemensamma kunskapsidealet.

I artikeln *Ett vidgat pedagogikbegrepp*, ur *Pedagogiska magasinet* (2011-02-25) skriver Rasoul Nejadmehr vidare om att pedagogiken behöver filosofins och konstens kritiska blick och kreativa förmåga för att möta de krav som ställs i en värld som präglas av sociala och teknologiska förändringar. Nejadmehr menar att detta kräver en inkluderande kunskapssyn, där vetenskap, filosofi och konst alla bidrar med sina perspektiv vad gäller kunskap och sanning. Nejadmehr menar vidare att den pågående skolkrisen är en pedagogisk kris där pedagogiken reducerats till en vetenskap om undervisning oberoende av undervisningens innehåll. Nejadmehr menar att man här ser världen, eleven och skolämnen från vetenskapens perspektiv och att andra kunskapsformer som filosofi och konst har hamnat i marginalen. Vetenskapen blir på detta sätt sig själv nog.

Det vidgade pedagogikbegrepp som Nejadmehr talar om här, innebär för skolan att istället för att göra eleven till en färdig produkt som ska levereras till marknaden, snarare se till att eleven får förmågan att upptäcka sina möjligheter och begränsningar och använda dem på bästa sätt. Detta kräver i sin tur att individen utvecklar sin förmåga att se världen från många perspektiv – konstens, vetenskapens och filosofins. Enligt Nejadmehr handlar det då inte enbart om mängden nyttiga kunskaper som eleven måste ta till sig innan hon lämnar skolan. Elevens mål är då inte ”learn to earn” och Nejadmehr understryker här att detta inte ska betyda att man förnekar elevens behov av kunskaper och färdigheter för att lyckas ekonomiskt. Men att däremot begränsa det till enbart ekonomisk framgång, menar han är att göra eleven en björntjänst.

Vidare skriver han om vikten av kunskapsformer som förmår orientera eleverna i dagens värld, där man måste kunna relatera sina egna intressen till samhällets intressen på ett meningsfullt sätt. Annars menar Nejadmehr att vi blir alienerade inför svårbegripliga kunskapssystem och sociala strukturer.

Vad gäller den inkluderande pedagogik som Nejadmehr talar om, skriver han om vikten av genus och kulturella värden samt om utanförskap i vetenskapliga sammanhang, då han menar att dessa kan ställa intressanta frågor om den traditionella vetenskapssynen och bidra till ett nytt vetenskapsbegrepp. Nejadmehr ger här exempel på feministisk filosofiforskning, vilka kunnat uppmärksamma hur forskarvärlden domineras av mäns intressen. En sådan forskarvärld skulle, enligt honom, inte enbart leda till en odemokratisk användning av vetenskapliga rön utan också skada vetenskapen, eftersom den inte blir allsidig om den bedrivs utifrån ett enda perspektiv, nämligen den vite mannens. Den vite mannen utgör en liten andel av mänskligheten och hans erfarenheter kan inte vara heltäckande, menar Nejadmehr. Om vetenskapen i någon bemärkelse kan bli ”objektiv” är det genom inkludering, menar han vidare, där den då täcker allt större erfarenhetsfält och kan ge oss en bättre uppfattning om världen och om oss själva.

Sven-Eric Liedman, professor emeritus i idéhistoria, refererar i sin bok *Hets – en bok om skolan* (2010) till ovan nämnde författare, där han skriver att Nejadmehr (2009) talar om det problematiska i att få olika kulturer att samspela och visar optimistiskt på denna möjlighet genom vad han menar är översättning.

Enligt Liedman (2010) framstår ofta vetenskapen och i synnerhet naturvetenskapen, som “den sorts förnuft som människan ska lära sig bemästra, alternativt underkasta sig, i livets alla skiften” (s 234). Vidare menar Liedman att Nejadmehr invänder mot just detta, där han istället menar att vetenskapen bör förstås utifrån, vilket ger konsten en avgörande möjlighet. Utifrån Nejadmehrns resonemang, skriver Liedman (2010) att “konsten kan luckra upp vetenskapens stränga disciplin och göra det kreativa momentet tydligare. Det opersonliga blir också här personligt och “glappet mellan känsla och intellekt kan överbryggas” (s 234).

Ett annat forskningsperspektiv som berör konsten och det estetiskas betydelse för länders ekonomiska tillväxt, ges av Richard Florida, professor i regional ekonomisk utveckling. I boken *Den kreativa klassens framväxt* (2005), skriver han om kreativitetens betydelse för ett lands tillväxt och utveckling. Han menar att den viktigaste ekonomiska resursen inte längre är kapital, naturresurser och arbetskraft som tidigare, utan kunskap. Vad gäller kunskap, är det mer specifikt kreativitet det handlar om.

Florida menar att när nu kreativiteten är den överlägset viktigaste källan till ekonomisk tillväxt, är den bästa vägen till fortsatt välbstånd att investera i det kreativa kapitalet i alla dess former. Han menar att detta kräver “ökade satsningar på kreativitetens alla mångdimensionella och skiftande former som konst, musik, kultur, design med mera” (s 374). Florida talar också om att människan varit kreativ sedan urminnes tider, men att det som sker idag, är att dessa aktiviteter blir normaliserade och att vi bygger ekonomiska infrastrukturer kring dem.

Han menar också att vetenskapliga och konstnärliga verksamheter blivit självständiga näringar, som genom samarbeten dessutom gett upphov till ytterligare näringar. Den gemensamma expansionen inom teknologisk innovation och kreativt arbete har också i allt högre grad blivit motorn bakom den ekonomiska tillväxten. Framväxten av den nya ekonomin har vidare också förändrat vårt sätt att dela in människor i sociala grupper eller klasser, där Florida nämner den nya klassen, den kreativa klassen. Enligt honom bör den kreativa klassen inte jämföras med tidigare klassbegrepp vilka ofta karaktäriseras av en grundläggande struktur där kapitalister äger och har makt över produktionsmedlen. De flesta medlemmar

ur den kreativa klassen varken äger eller kontrollerar någon väsentlig fysisk egendom, menar Florida utan deras egendom är deras kreativa kapacitet. Denna är i sig omöjlig att precisera eftersom den finns i deras huvuden. Florida menar att den kreativa klassen "inte alls är en alternativ grupp utan en ny och allt mer inflytelserik krets i samhället" (Florida, 2005, s 116).

3.4 PÅ TAL OM DET ESTETISKA

I denna del ska jag redogöra för några forskningsperspektiv som jag funnit relevanta för att ge en beskrivning av några vanligt förekommande diskurser, dvs hur vi talar om det estetiska. Eftersom estetikbegreppet angränsar till begrepp som konst och kultur, kommer några forskningsperspektiv också att behandla diskurser kring dessa begrepp.

I artikeln *Den kulturella vändningen i skolans styrdokument* (2005, vol 14, NR 1, 35–61) ur tidskriften Utbildning och Demokrati, analyserar Magnus Persson, docent i litteraturvetenskap, styrdokumentet sedan Lgr 62 och framåt i relation till det man inom human- och samhällsvetenskaperna sedan en tid kommit att benämna som talar "den kulturella vändningen". Han har främst tittat på grundskolans styrdokument, men menar att de mönster och tendenser som han funnit också är giltiga för talet om kultur i de frivilliga skolformernas styrdokument, Lpf 94 och tillhörande kursplaner.

Persson menar att man kan förstå den kulturella vändningen på två olika sätt. I det ena synsättet ses en orientering mot frågor om mångkulturalitet och identitetspolitik medan det andra handlar mer om ett fokus på det i vid mening kulturellas och estetiskas allt större roll i den senkapitalistiska upplevelseekonomin. Han menar vidare att estetiseringen av allt fler områden i såväl samhällsekonomin som i människors livsvärldar, gjort detta synsätt till en av de grundläggande dimensionerna av den kulturella vändningen och en avgörande faktor att uppmärksamma när man vill undersöka hur talet om kultur har förändrats inom exempelvis utbildningssystemet.

Vidare skriver Persson (2005) att kulturbegreppets centrala roll i styrdokumentet troligen kan hänga samman med att det i första hand tillskrivs en stabiliserande och harmoniserande funktion. "Kultur framstår som det magiska lösenord som kan skapa försoning och harmoni där det råder splittring och konflikter" (s 38). Två underliggande tankefigurer, dock aldrig explicit artikulerade, spelar här en särskilt viktig roll, menar Persson, och det är att kulturen alltid är god samt att allt är kultur. Kulturen blir med detta synsätt inkluderande och demokratiserande, i stället för exkluderande och hierarkiserande, vilket i sig leder till en rad motsägelser eftersom kulturbegreppet ogärna opererar under en sådan ensidig logik, menar Persson.

Vidare vad gäller estetikbegreppet, skriver Persson att styrdokumentet innehåller en hel del tal om estetik, även om det är långtifrån i samma utsträckning som talet om begreppet kultur. Persson menar att det kännetecknande för denna diskurs kan sammanfattas som "indirekt, konventionellt och reducerande (s 49)".

Persson menar att det är intressant att notera att estetik, så som det uttrycks i styrdokumentet, alltid ses som något i alla avseenden positivt medan verkligt värdefulla möten med det estetiska snarare innebär motsatsen, exempelvis uppbrott från invanda tankesätt, att uppleva oro i stället för ro osv.

Enligt honom finns två huvudvarianter av diskurser om estetik i styrdokumentet. Enligt det ena betyder estetik kreativt skapande, vilket hamnar nära den innebörd som traditionellt kopplats ihop med de så kallade praktiskt-estetiska ämnena, men som nu också finns inskrivet i kursplanerna för flera andra ämnen, däribland svenska.

Det kreativa skapandet handlar om att eleven själv ska uttrycka sig i ett brett spektrum av estetiska former som bild, drama, musik, dans m m. Man tänker sig då att en sådan estetisk kompetens bidrar till en harmonisk identitet och en god kultur, medan frågorna om vad som egentligen kännetecknar estetiska läroprocesser och vad dessa kan betyda för skolans kunskapssyn och elevernas bildning aldrig ställs på allvar, menar Persson. Detta riskerar därmed att inordna det estetiska i en lång tradition av modest estetik (vilket Thavenius tidigare skrivit om, s 11), vilken talar varmt om fritt och lustfyllt skapande men som sällan har något att säga om konstnärliga verksamheters betydelse och funktion i och utanför skolan.

Den andra huvudvarianten som Persson tar upp, handlar om det estetiska som ett värde att bli uppmärksam på och medveten om. Han menar att man då utgår från ett estetiskt värde i sin mest traditionella form – som skönhetsvärde. Denna variant förekommer föga förvånande i de estetiska ämnena, men också

i många andra mindre väntade sammanhang, där Persson ger några exempel från några av skolans kursplaner där det bland annat i ämnen som svenska, biologi, kemi, religion och hemkunskap står om olika estetiska dimensioner av vikt att lära sig. Persson menar att man för estetikbegreppet, liksom för kulturbegreppet kan se en expansion av dess användningsområden och att allt fler fenomen kan betraktas estetiskt, där estetik idag kan handla om allt ifrån konst till naturupplevelser och matlagning. Trots detta, menar Persson (2005) att den "genomgripande estetiseringen i det postmoderna samhället närmast är osynlig i styrdokumentet" (s 50). "Kulturindustriernas alltmer vittförgrenade och massiva inflytande på våra liv berörs inte och inte heller den tilltagande kommersialiseringen och varufieringen av allt fler fenomen. Den kulturaliserade ekonomin är helt enkelt frånvarande i styrdokumentet" (s 50), menar han.

Vidare ska jag redogöra för ett annat perspektiv vad gäller talet om det estetiska i skolan. Monica Lindgren, filosofie doktor i musikpedagogik, har i sin avhandling *Att skapa ordning för det estetiska* (2006), vid Högskolan för scen och musik i Göteborg, intresserat sig för vilka diskurser om det estetiska som förekommer bland lärare och skolläda-re i skolan samt hur dessa blir styrande för vilka villkor och positioner som området får. Hon skriver bland annat om hur skolan, liksom andra institutioner i samhället, är en normaliseringsarena, där ramar för handlingsutrymmet för både lärare och elever sätts av olika dominerande diskurser.

I avhandlingen ger Lindgren (2006) också en beskrivning av maktstrukturer och maktrelationer i skolan vilka hon menar är intimt sammanflätade också med andra maktstrukturer både inom och utom skolan som institution. "Förutsättningen för att normaliseringen av barnet eller eleven kan ligga till grund för legitimeringen av skolans estetiska verksamhet, bygger på makttekniker, vilka existerar i vidare nätverk av makttekniker, uppkomna ur historiska och kulturella villkor. "Expertisens" normalisering och kategorisering av barn i legitimeringssyfte är en del av denna struktur, menar Lindgren. I namn av humanism och förbättring har diskurser kring "problem-barn" alltsedan 1900-talets början nyttjats i syfte att legitimera segregerande åtgärder i skolan" menar hon (s 178).

Lindgren menar vidare att en dekonstruktion av denna normalisering och kategorisering i sig kan öppna för en kritik och därigenom även för alternativa handlingar, vilka annars inte blir synliga i de för-givet-taganden som existerar i skolan. Enligt Lindgren kan också en kritisk granskning och prövande av skilda förhandsinställningar om maktens natur som cirkulerar i vårt samhälle och i vår skola, öppna upp för en större medvetenhet om vilka begränsningar maktens styrning för med sig.

Enligt Lindgren legitimeras också skolans estetiska verksamhet utifrån en styrning via vissa specifika förhandsinställningar om estetik, barn och skola. Dessa förhandsinställningar, menar hon, bygger paradoxalt nog på liberalismens idéer om ifrågasättande av själva styrningen, menar hon. "Utifrån idéer om den egna individens behov och med en retorik kring personligt välbefinnande erbjuds här ett antal begränsade subjektspositioner för lärare och skolläda-re" (s 176).

Lindgren menar med andra ord att skolan och dess estetiska verksamhet inte styrs utifrån en hierarkisk ordning där staten befinner sig högst upp utan att makten snarare finns på alla nivåer, i interaktionen mellan människor och utifrån normaliserande makttekniker, där styrningen sker i ett växel-spel. De diskurser som Lindgren fann i sin avhandling handlar om det estetiska som *Kompensation; Balans och helhet; Lustfylld aktivitet; Fostran och Förstärkning*.

Vad gäller diskursen *Kompensation*, så fann Lindgren att de intervjuade informanterna talade om att de estetiska verksamheterna ska kompensera för tillkortakommanden inom andra svåra, teoretiska ämnen i skolan. Diskursen *Balans och helhet* vittnar om motsättningen teori/praktik där den estetiska verksamheten behövs för att balansera de teoretiska ämnena. Diskursen *Lustfylld aktivitet* visar på att det här är under-förstått att teoretiska ämnen är tråkiga och att bedriva estetisk verksamhet ska därför göra det roligt igen och skapa en god helhetsmiljö i skolan. Huvudsaken här är att ha kul och att ha kul förknippas inte med att kunna. *Fostransdiskursen* handlar om att den estetiska verksamheten ses som viktig och bra i sig själv då den stödjer och utvecklar fria individer. *Förstärkningsdiskursen* innebär slutligen att estetiska verksamheter förväntas stärka elevers lärande inom andra ämnen i skolan, t ex språk. (Lindgren, 2006, s 92–120).

Tidigare nämnde Anders Marner, tolkar resultaten i Lindgrens avhandling, i artikeln *Estetiska läroprocesser och/eller estetiska ämnen* (2006). Han tolkar dessa som att de estetiska verksamheterna får den "teoretiska" skolan att fungera genom att kompensatoriskt sänka målen i estetiska verksamheter och ämnen

med hjälp av andningshål under delar av skoldagen. Därigenom menar Marner att de s k kärnämnenas säkras, medan de estetiska ämnena behandlas styvmoderligt. Marner, har även i samma artikel ringat in fyra vanligt förekommande argument för de estetiska kunskapernas funktion i skolans värld där han talar om; *mediespecifika argument; livsvärldsargument; tillväxtargument* och *demokratiargument*.

Det mediaspecifika argumentet skulle enligt Marner kunna användas för att motverka det allmänna talet om kultur och estetik i skolan. Genom att de estetiska ämnena definieras var för sig istället för att buntas ihop till "de estetiska", skulle varje sådant ämne också få ta ansvar för sitt specifika hemmedium. Det blir en fråga om vad som är varje ämnes specifika relevans. Enligt Marner skulle detta kunna vara ett sätt att säkra ämnenas överlevnad i en situation där luddiga begrepp som estetik och kultur sprider sig i skolan, något som i sig kan få till följd att snart var och varannan lärare kan kalla sig estetlärare.

Livsvärldsargumentet är enligt Marner sannolikt det vanligaste sättet att argumentera för de estetiska ämnenas betydelse. Det handlar om barns- och ungas identitetsskapande och livsvärld och även om dess koppling till ungdomskultur och populärkultur. I detta sätt att argumentera för de estetiska ämnenas relevans betonas enligt Marner ofta det individuella och existensiella perspektivet.

Vad gäller tillväxtargumentet så kan detta sägas härstamma från den tidigare nämnde amerikanske forskaren Richard Florida (s 13). Han talar bland annat om den nya kreativa klass som växer fram. Floridas poäng är enligt Marner, att en kreativ miljö är en förutsättning för ekonomisk framgång. Florida menar också, enligt Marner, att skolan lever kvar i industrialismen och om skolan verkligen ska utbilda för framtiden så måste kreativiteten få större utrymme i skolan (Florida 2005).

Demokratiargumentet har stark koppling till samhället, där demokrati och yttrandefrihet naturligt hör ihop med ett estetiskt perspektiv. Skolan ses som en kulturell mötesplats för alla barn och ungdomar och här talas bland annat om vikten av att fler röster får möjlighet att höras samt att vi genom en kombination av skapande och presentation görs synliga och offentliga, enligt Marner.

Tomas Saar, forskare i pedagogik, har även han funnit några vanligt förekommande diskurser vad gäller det estetiska lärandet i skolan. I forskningsrapporten *Konstens metoder och skolans träningslogik* (2005) talar han om estetiskt lärande som *fostran, subjektiva upplevelser* och som *inlärningsstöd*. Detta vittnar också om de olika och spridda föreställningar vad gäller det estetiska lärandet som även tidigare forskare kunnat vittna om. Enligt Saar inhyser dessa diskurser också olika normativa föreställningar om konstens betydelse för människan och det goda samhället. Kortfattat kan sägas att estetiskt lärande som fostran handlar om användandet av olika skapande aktiviteter för individens växande och som ett sätt att överföra fostrande värden. Denna diskurs kan alltså sägas hänga samman med begrepp som demokrati och personlig utveckling. Estetiskt lärande som subjektiva upplevelser kan beskrivas handla om att subjektiva känslor inte anses meningsfulla att diskutera i termer av lärande. På detta sätt reproduceras, menar Saar, en skillnad mellan ett lärande som är möjligt att påverka och verbalisera och konstnärliga upplevelser som något mystiskt ickeverbalt. Detta leder till att skillnaden mellan s k riktig kunskap och konstnärliga upplevelser förstärks, enligt Saar. Den tredje diskursen som Saar funnit i sin avhandling, är estetiskt lärande sett som inlärningsstöd, vilket kan beskrivas som de estetiska ämnenas möjlighet att utveckla förmågor inom andra områden, där estetiken ses som en motor som genererar energi, aktivitet och kunskap.

3.5 KUNSKAP OCH LÄRANDE

I denna del ska jag ge en presentation av några ytterligare forskningsperspektiv avseende kunskap och lärande, vad dessa innebär och hur de kan gestalta sig i skolan.

Bengt Molander, professor i filosofi, skriver i artikeln *Kunskapens former och beteckningar – och kunniga människor* (1998), bland annat att skolan på gott och ont är en av våra främsta källor till fortsatta fördomar vad gäller kunskap. Fördomarna, menar han, handlar om att kunskaper anses vara ämnesbestämda där naturvetenskaperna har högsta auktoritet när det gäller att tala om vad ting egentligen består av. Molander nämner exemplet mikrofysik som brukar anses ge de allra mest grundläggande kunskaperna, medan till exempel slöjdämnenas överhuvudtaget inte anses bidra till elevers kunskap om materia. "Det mest uppseendeväckande är att detta i allmänhet inte anses uppseendeväckande alls" (Molander 1998).

De fördomar om kunskap som behandlas i artikeln handlar bland annat om s k teoretisk och praktisk kunskapstradition, vilka enligt Molander kan betraktas som två sätt att se på och förhålla sig till kunskap. Han nämner vidare fördomar som bottnar i dualismen mellan subjekt och objekt samt fördomar vad gäller att se på kunskap som något som hör hemma i ämnen, där vissa ämnen anses ge mer grundläggande kunskap om verkligheten än andra.

Tidigare nämnda Madeleine Hjort, ger också ett perspektiv vad gäller skolans kunskapssyn i boken *Om konstarter och matematik i lärandet* (2002). Enligt Hjort vilar vårt skolsystem tungt i den språkliga/lingvistiska och i den matematiskt logiska kulturen, vilket innebär att skolan genom detta lyckas tillfredsställa ett visst antal elevers intresse och vilja att lära, medan minst lika många lämnar skolan utan att ha upplevt sig samspela med skolans kunskapsarbete. Hjort menar att dessa elever kanske istället varit intresserade av musik, bild eller idrott, men att deras kompetenser och kunskapsprofiler inte uppmärksamats eller värderats i skolan.

Hon beskriver vidare också hur konstarternas funktion att skapa konst kraftigt har fokuserats under 1900-talet, medan konstarternas pedagogiska kvalitéer har försumrats och sidoordnats, vilket enligt Hjort har lett till att de placerats långt ner i pedagogikens och kulturarvets kunskapshierarki.

Begreppet lärande, skriver hon, framträder i konstnärligt utvecklingsarbete och pedagogisk forskning som ett samspel mellan seende, reflektion och skapande. Detta synsätt har sin grund i den forskning om multipla intelligenser som professor Howard Gardner, har fört fram (Gardner 1985) och som beskriver ett antal olika aspekter på vad intelligens kan vara, vilket också visar på att seende, tanke och handling inom skilda estetiska fält utgör delar av ett intelligensbegrepp på samma sätt som de sedan länge definierade språkliga och matematiskt logiska gör.

Jag ska nedan redogöra för några ytterligare forskningsperspektiv vad gäller lärande och förståelse, där bland annat Knud Illeris, professor i livlångt lärande, ger ett bidrag som berör motivationens och drivkrafternas betydelse för lärandet. I sin bok *Lärande* (2007), ger han olika perspektiv på begreppet lärande, det lärande som sker i skolan, i olika former av vuxenutbildning, på fritiden, via Internet o s v. Han ger också en historisk bakgrund till hur utvecklingen av olika läroteorier har sett ut. Den definition av lärande som Illeris använder som utgångspunkt för sin bok lyder:

Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande. (Illeris, 2007, s 13)

Han menar att det är viktigt att arbeta med en bred och öppen förståelse av lärande och vidare att denna definition också inrymmer sådant som handlar om felaktigheter och inskränkningar i läroresultatet, vilket alltså också räknas till det man lär sig. Illeris påpekar vidare att lärandet alltid omfattas av ett innehåll, en drivkraft samt att det sker i samspel med den deltagandes omgivning. Dessa tre perspektiv bildar det Illeris kallar för lärandets tre dimensioner; innehållsdimensionen, drivkraftsdimensionen och samspeldimensionen. Innehållsdimensionen handlar om kunskap, förståelse och färdigheter. Drivkraftsdimensionen om motivation, känslor och vilja och samspeldimensionen omfattar handling, kommunikation och samarbete.

God utbildning bör innehålla alla ovanstående tre dimensioner, menar Illeris, men talar också om att det i första hand är lärandets innehållsdimension som är utgångspunkten för utbildningssystemets utformning. Enligt Illeris har detta att göra med att man vid utformandet av utbildningssystemen utgår ifrån samhällets behov av tidsenliga kvalifikationer och kompetenser, både yrkesmässigt och mer allmänt för att skapa social sammanhållning och för att människor ska klara sin dagliga tillvaro med alla de förändringar som äger rum.

Generellt menar Illeris att det finns en klar tendens till att utbildningspolitiken i allt högre grad styrs utifrån samhällsekonomiska överväganden snarare än läromässiga. Och samtidigt menar han att problemen allt tydligare blir fler och större inom utbildningarna och att lärandet tenderar att bli mindre och sämre. Den centrala utbildningspolitiska frågan, menar Illeris, är i vilken grad de insatser som görs utifrån ett ekonomiskt tänkande av nyliberalt snitt, är den rätta vägen för att komma till rätta med dessa problem. Han skriver att det naturligtvis har med ekonomi att göra, men att det inte behöver vara så. Man skulle, enligt Illeris, också

kunna välja att lösa detta problem som i grunden också handlar om lärande, utifrån ett lärooperspektiv. Illeris menar att det skulle ske genom att man jämställde de tre lärodimensionerna, eftersom samtliga har sin betydelse i alla former av lärande. För att kunna jämställa dem och komma till rätta med obalansen där man tidigare huvudsakligen fokuserat på innehållsdimension, föreslår han en omvänd ordningsföljd där fokus snarare är lärandets drivkrafter. På detta sätt skulle man, enligt Illeris (2007), slå fast att bra lärande i grund och botten förutsätter en positiv motivation och ett personligt engagemang, vilket skulle innefatta, både "förståelse och överblick, att det genomsyras av positiva, bejakande, flexibla och kreativa känslor, att det står emot glömska och att det är användbart inom ett brett spektrum av såväl välkända som nya situationer" (s 295).

Avslutningsvis kritiserar Illeris (2007) dagens skolpolitik, där han menar att om utbildningarna på ett målmedvetet sätt ska kunna bidra till att utveckla självständighet, ansvarsfullhet, kreativitet, flexibilitet och alla de andra "mjuka" kvalifikationerna, måste vi ta på allvar att detta kräver utbildningar där sådana egenskaper praktiseras, värdesätts och relateras till lärostoffet (s 280).

I boken *Lusten att förstå* (2010) undersöker Peter Gärdenfors, professor i kognitionsvetenskap, lärande och hur det på bästa sätt kan uppnås och vidmakthållas. Han ställer bland annat frågan, hur skulle vi göra om vi på nytt fick utforma ett utbildningssystem från början? Gärdenfors vill se människan mot bakgrund av hennes ursprung och bland annat titta på vad som motiverar henne, hur hon lär i samspel med andra och hur man lär med olika typer av redskap. Centralt i hans bok är två sammanhängande komponenter av människans naturliga sätt att lära, nämligen förståelse och motivation. Han menar att människan föds med en naturlig nyfikenhet och lust att lära, men att dagens skola tar kål på många elevers motivation, vilket också är ett av de mer svårtartade problemen för skolan idag. En grundläggande fråga blir därför, menar han, hur skapar man motivation i skolan idag?

Gärdenfors beskriver vidare hur frågor om motivation och förståelse behandlats styvmoderligt i den pedagogiska forskningen vilken till stor del fokuserat på skolans sociala strukturer och läroplanernas funktion.

Han beskriver vidare att det i den västerländska världen finns två delvis konkurrerande ideal, där det ena innebär att målet med utbildningen är att forma individer anpassade till politiska, ekonomiska och sociala strukturer i samhället. Med ett sådant mål blir kunskapen nyttig för samhället och ses som ett medel för att uppnå vissa bestämda mål. Det andra handlar om ett bildningsideal där målet är att samhället och skolan ska utformas så att individen kan utveckla sin egen potential så långt som möjligt. Gärdenfors menar att dessa ideal varit motstridiga och svåra att balansera varför han istället föreslår ett fokus på ett lärande som ger förståelse, vilket han menar, skulle kunna förena dessa ideal på bästa sätt.

Vad gäller förståelse, beskriver Gärdenfors hur information ger yta, kunskap ger djup och förståelse ger överblick inom ett kunskapsområde. Genom verklig förståelse kan man alltså se de större sammanhangen och tillämpa det man lärt sig på nya problem. Först då blir kunskapen produktiv och inte bara repetitiv, fortsätter han.

Han menar vidare att eleven självklart behöver en viss mängd faktakunskaper för att kunna se ett sammanhang men att det är viktigt att faktakunskaperna inte blir ett mål i sig. Gärdenfors refererar vidare till läroplanen där de fyra kunskapsformerna - fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet beskrivs som viktiga eftersom kunskap inte är ett entydigt begrepp. Begreppet förståelse nämns här som en form av kunskap, dock utan någon diskussion om hur man får elever att förstå. Han skriver också om motivationen som bredvid känslorna är den centrala drivkraften i lärandet.

Vidare beskriver han det stora avståndet mellan den moderna hjärnforskningen och pedagogiken, där han menar att en viktig länk dessa två områden emellan är kunskaperna om hjärnans formbarhet, dess plasticitet, dvs att hjärnan förändrar sig under hela livet, en aktivitet som också är beroende av vilken stimuli man utsätts för. Avslutningsvis i boken ger Gärdenfors några exempel på hur motivation och förståelse kan vara det centrala i undervisningen. Han nämner bland annat vikten av att involvera så många sinnen som möjligt i lärosituationen, att låta lärandet bli lekfullt, att låta eleverna visa varandra vad de kan och arbeta med elevernas metakognition etc.

Tidigare nämnde professorn i idéhistoria, Sven Eric Liedman, beskriver i boken *Hets – en bok om skolan* (2010), bland annat utbildning från förskola till Universitet. I denna riktas också skarp kritik mot dagens skola vilken han menar är ute på fel spår. Liedman efterlyser pedagogiska visioner, när väl basfärdigheter

är säkrade. Vilka är dom pedagogiska visionerna egentligen frågar han sig och vidare vad ska skolan egentligen vara bra för, annat än för att forma en flexibel arbetskraft. Istället menar Liedman att lärarna bör låtas undervisa och att eleverna bör få leka sig fram till att bli kunniga och kritiskt tänkande människor. Centralt i Liedmans bok kan sägas vara vikten av att ge liv åt kunskapen, där han menar att all kunskap börjar med lek och att det i konsten alltid finns inslag av lek, precis som inom forskningen. I lek finns också alltid ett allvar, menar han. Liedman talar också om vikten av både lust och motstånd i lärandet, ingredienser som han menar bör finnas med i all kunskapsinhämtning och som det är lärarens plikt att väcka liv i hos eleverna. Ovanstående aspekter av kunskap anser Liedman att man glömt bort i styrningen av dagens skola.

Han talar vidare om fantasins och minnets betydelse för lärandet, där han bland annat skriver att fantasin är viktig för att utveckla abstrakt tänkande och inlevelseförmåga. Vidare menar att minnets betydelse är något vi alla känner till vikten av när det gäller lärandet, medan att däremot fantasins betydelse ofta glöms bort eller förknippas med barndomen. Liedman refererar här till Lev Vygotskij som bland annat skrivit mycket om fantasi i barndomen.

I boken *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995), beskriver Vygotskij att alla människor är kreativa, så också det lilla barnet och med kreativ förmåga menar Vygotskij fantasi. Han beskriver fantasin som en medvetandeform som hör ihop med verkligheten på olika sätt. Genom fantasin tolkas olika erfarenheter och känslor och medvetandet förenar känslor med betydelse och mening, vilket innebär att tanke och känsla hör ihop. Han ansåg vidare att leken är grunden för all kreativitet och att de estetiska och kulturella uttrycksformerna finns i denna. I leken tränas också fantasin vilket är en process som pågår hela livet och alltså inte hör enbart barndomen till. En helhetssyn på människan är ofta något som förknippas med Vygotskij. Han fann inga motsättningar mellan estetik och rationalitet och hans idéer har visat vägen för en skapande pedagogik.

3.6 PERSPEKTIV PÅ GYMNASIESKOLANS STYRNING

I denna del ska jag redogöra för två olika perspektiv vad gäller gymnasieskolans styrning. Bland annat ges ett perspektiv på utredningen *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27), vilken också kommer att analyseras vidare i nästföljande kapitel. Därefter ges ytterligare ett perspektiv vad gäller det livslånga lärandet ställt i relation till gymnasieskolans reformerade styrning.

I artikeln *Framtidsvägen – en raksträcka eller skiljeväg?* ur tidskriften *Utbildning & Demokrati* (2008, vol 17, nr 1, 75–98), ger Eva Forsberg, universitetslektor i pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, en beskrivning av utvecklingen inom gymnasieskolan de senaste tjugo åren. Hon skriver bland annat att, under 1990-talets inledning kom propositionen *Växa med kunskaper* (Prop. 1990/91:85) som innebar att alla gymnasieprogram blev treåriga, fick en gemensam kärna av ämnen och som gav allmän behörighet för högre utbildning. Därpå följde riksdagens beslut med anledning av propositionen *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särsvux* (Prop. 1992/93:250). Med detta fick gymnasieskolan ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem baserat på läro- och kursplaner med program mål, mål att uppnå och sträva efter samt kriterier för olika betygsteg. Dessa reformer utgjorde en del av en omfattande omstrukturering och föregicks av förändringar av systemet för styrning av skolan (Prop. 1990/91:18).

Vidare skriver Forsberg att gymnasieskolan befinner sig i skärningspunkten mellan å ena sidan grundskolan och å andra sidan den högre utbildningen eller arbetsmarknaden. Denna dubbla funktion i att både förbereda för högskola och arbetsmarknad, innebär att gymnasieskolan för några elever är en mellanstation och för andra en slutstation. Till denna dubbla funktion kan också tilläggas gymnasieskolans (allmän)bildande syfte, vilket innebär att utveckla och fördjupa den s k medborgerliga kompetensen.

Systemet för styrning av utbildning innefattar flera system som pekar ut vad som är väsentligt i utbildningen, skriver Forsberg vidare. Detta handlar förenklat om läroplaner som kodifierar vilka värden, erfarenheter och kunskaper som betraktas som viktiga i ett samhälle samt system för utvärdering och också relationen dessa båda system emellan. Framväxten av det så kallade granskningssamhället vilket kan kännetecknas av alltmer redovisning, kontroll, inspektion och bedömning har, menar Forsberg, medfört en förskjutning mot utvärdering på bekostnad av läroplanen och de värden och kunskaper som denna innehåller.

Vidare skriver Forsberg, att det vid reformeringen av utbildningen därför är väsentligt med en diskussion och utveckling av de båda systemen i relation till varandra, något som hon menar saknas i gymnasieutredningen inför GY2011. Här finns i stort sett inga diskussioner om vad reformen betyder i form av möjligheter och begränsningar samt vilka konsekvenserna av dessa förslag är sett i detta perspektiv, menar hon. I denna slår man däremot fast att läroplanen i dess nuvarande form ska gälla och att dess kunskapssyn ska ligga till grund för de förslag som reformen innehåller.

Forsberg menar dock att det som utgör själva grunden för utbildningen, nämligen samhällets kodifierade värden, erfarenheter och kunskaper, blir en marginaliserad fråga i utredningen. Snarare är det betoningen på förberedelsen för arbetslivet som kommer till uttryck genom olika frekventa referenser till och många förslag som avser t ex yrkesprogram, lärlingsutbildning, anställningsbarhet, avnämarsamverkan, kompetensförsörjning, vilket kan ställas i proportion till den lilla uppmärksamhet som läroplanen får i utredningen. Forsberg frågar sig vad utredningens förslag betyder i dessa avseenden för realiseringen av läroplanens mål och värden?

Artikeln behandlar också olika aspekter på hur reformer med dess utredningar motiveras och legitimeras, d v s hur kommunikationen med omvärlden kring dessa förslag ser ut. Enligt Forsberg kan gymnasieutredningen karaktäriseras som en exekutiv utredning vilket kännetecknas av en enmansutredning med begränsad tidsrymd med ett nära förhållande mellan explicita direktiv och utredarens förslag. Här är också de historiska avsnitten korta och referenserna till historien selektiva, främst framhållande yrkes- och lärlingsutbildning.

Reformförslagen motiveras också i hög grad med hänvisning till gymnasieskolans bidrag till den regionala och nationella arbetsmarknaden, menar hon. Genom samverkan med avnämarna (näringslivet) förutsätts skolan bli mer effektiv och arbetsmarknaden försörjd med kompetent arbetskraft. Forsberg (2008) ställer i artikeln också frågan om "framtidsvägen är en väg framåt för alla elever eller om det snarare handlar om upprättande av en skiljeväg där elever genom utbildningssystemet tilldelas olika livschanser?" (s 94).

I artikeln *Den livslånga lärlingen* ur tidsskriften *Utbildning & Demokrati* (2008, vol 17, nr 1, 17–28), ger författaren Matilda Hjort Liedman och tidigare nämnde Sven Eric Liedman några perspektiv på det som kallas livslångt lärande och vidare på den ovan nämnda gymnasieutredningen.

De beskriver det livslånga lärandet som ett begrepp med anknytning till den klassiska nordiska folkbildningstraditionen, men vilket idag oftare förknippas med samtidens rörliga arbetsmarknad och speciellt med Lissabonfördraget 2000, där det livslånga lärandet utgjorde en huvudpunkt. I förlängningen av detta har också EU också utvecklat sina *Rekommendationer om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande* (2006), skriver författarna.

Liksom i föregående artikel, anser författarna att det med tanke på den krassa andan i utredningen är överraskande att man i denna menar att läroplanen i dess nuvarande form fortsatt ska gälla samt att dess kunskapssyn ska ligga till grund för förslagen oavsett kunskapsväg. Kravet på anställbarhet ska i så fall, skriver de, samsas till exempel med följande mening från Lpf 94: "Det väsentliga är att skolan skapar de bästa förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling" (Lpf 94, s 6). Vidare skriver de att gymnasieutredningen innehåller positiva inslag men att den framförallt präglas av ekonomisk och administrativ rationalitet, vilken motverkar det fria kunskapssökandet och elevernas utveckling till mogna samhällsvarelser.

Författarna skriver vidare att gymnasieutredningen är originell såtillvida att den inte innehåller någon poesidel, d v s den del som brukar inleda hela utredningen och kännetecknas av de mer övergripande värdena och en historisk förankring. Istället hänvisar man till den nu gällande läroplanen. Men författarna, understryker samtidigt att det inte alls är omöjligt att den nuvarande borgerliga regeringen kommer att vilja ha en ny, kärvare poesidel så småningom.

Enligt dem, står den nu gällande arbetsmarknaden alltså i centrum för utredningen, vilket de menar står i motsats till ett av gymnasieskolans stora problem idag, vilket handlar om att så många unga vill ägna sig åt verksamheter som anses olämpliga om man enbart har arbetsmarknadens behov för ögonen. Här ges exemplet på den mängd unga som väljer Estetprogrammet idag, trots en ytterligt begränsad och osäker arbetsmarknad. Och samtidigt försvinner kärnämnet estetisk verksamhet, skriver de. Enligt Liedman och Liedman Hjort (2008), tycks vi "alltså ha fel ungdomar för dagens krassa arbetsmarknad" (s 26).

3.7 FRAMTIDENS UTBILDNING

Rasoul Nejadmehr har tidigare givit några perspektiv på hur pedagogikbegreppet kan och behöver vidgas för att fler ska kunna inkluderas i den kunskapssyn och sanningsdefinition som är den gängse rådande idag. Nedan ska jag presentera några ytterligare forskningsperspektiv vad gäller framtidens utbildning och vad som i dessa anses viktigt att fokusera på.

Ur antologin *Om konstarter och matematik i lärandet* (2002) skriver Christer Wiklund, filosofie doktor i pedagogik, om de kunskaper och färdigheter som samhällsutvecklingen ställer krav på. Han beskriver den snabbt föränderliga IT-värld som växer fram, där såväl arbete som fritid i allt högre grad domineras av information, kommunikation och interaktion. I en sådan värld blir det viktigt och kanske till och med ett överlevnadsvillkor, menar Wiklund, att försöka se och analysera hur samhället utvecklas och hur nya kunskapsbegrepp och yrkessammanhang uppstår.

Wiklund beskriver också hur skolan och högskolan traditionellt sett varit duktiga på att dela upp kunskaper i olika ämnen, vilka har sitt ursprung i vetenskapens och den sk industriella ekonomins fackområden. Enligt Wiklund utmanas nu detta sätt att se på kunskap och utbildning allt oftare. De erfarenheter och kunskaper som var relevanta under industriepoken duger m a o inte längre till att ledsaga oss i kommunikationssamhället vilket lett till att industrisamhällets reproducerande syn på kunskap idag allt oftare utmanas av kommunikationssamhällets skapande syn på lärande och kunskapsbildning.

Vidare beskriver Wiklund hur det med samhällsutvecklingen också växer fram insikter om att kunskap behöver förvärvas på ett mer personligt sätt, kontinuerligt förnyas under livets gång och utifrån former som skapar ett verkligt lärande. Nyare forskning kring lärande och kunskapsbildning visar att de arbetssätt som olika konstarter använder har pedagogiska kvaliteter som kan utvecklas både inom och över ämnesgränser. Genom att vi i skolans/högskolans vardagsarbete låter olika ämnen och kunskapsområden mötas och korsbefrukta varandra, kan en atmosfär som skapar verklig kreativitet och nyskapande uppstå.

Vad gäller framtidens utbildning hävdar Wiklund att det blir alltmer viktigt att lära sig kunna hantera mångfald och variation samt att lära sig värdera, välja och framförallt välja bort bland alla de oräkneliga mål och valmöjligheter som omger oss dagligen. Han argumenterar också för en kunskapssyn där den levande individen betraktas som innehållet (tankar, erfarenheter, känslor, talang, fantasi, idéer etc) och där den sk "färdiga" kunskapen, lagrad i böcker, lärare, datorer etc utgör redskap för kunskapsbildning. Med en sådan kunskapssyn följer också, enligt Wiklund, att kunskapen egentligen bara kan finnas i bäraren och att kunskap är den information jag tagit till mig, omvandlat till min egen och kan använda i relevanta situationer.

Vidare menar han att det kommunikationssamhälle vi går in i inbjuder till att laborera med flera olika kunskapsbegrepp: *kunskap*, definierad som avlagringar av enskilda individers eller grupper kunskapsutveckling och som blivit generellt åtkomlig genom att den dokumenteras i böcker, vetenskapliga avhandlingar, konstnärliga verk etc. Wiklund nämner också begreppet *Kunskapande*, vilket kännetecknas av det som sker i mötet mellan den generella kunskapen och den privata – erfarenheter, känslor, värderingar och tidigare förvärvade kunskaper och som leder till att någonting nytt uppstår.

Avslutningsvis önskar Wiklund att framtidens utbildning skulle utmana och problematisera den traditionella synen på hur kunskap organiseras och förmedlas och vidare att människor ges utrymme för det egna sökandet och kunskapandet och att detta sker i miljöer där vetenskap och konst tillåts finnas i samma sfär så att de ömsesidigt kan berika varandra.

I boken *Den fjärde vägen* (2010), vill professorerna i pedagogik och skolutveckling, Andy Hargreaves och Dennis Shirley ge inspiration när det gäller framtida utbildningsförändringar. Deras mål är skapandet av en skola för alla barn och ungdomar som bär upp och blir katalysator för våra finaste värden samt återskapar och förbättrar samhället. En sådan skola, kan uppnås genom vad de benämner en fjärde utbildningspolitisk väg. De menar att vi befinner oss i en historisk vändpunkt där gamla vägar inte längre är till nytta för oss och vilka heller inte kan hjälpa oss att tackla de problem vi står inför med ekonomisk kris, klimatförändringar och en allt allvarligare social ojämlikhet. Författarna definierar den fjärde vägen som en demokratisk och professionell väg för förändring.

Som exempel tittar de bland annat på den finländska skolan med dess utbildningsreformer vilka ofta får uppmärksamhet som framgångsrika. Vetenskap och teknologi prioriteras högst i Finland vad gäller att

driva på den ekonomiska konkurrenskraften, men trots att det satsas enorma summor inom dessa områden, kan inte teknisk uppfinningsförmåga och konkurrens bryta loss finländarna från sin bakgrund vilken enligt författarna är en inspirerande berättelse om livslångt lärande och social utveckling. Hargreaves & Shirley (2010), skriver vidare att "i samklang med sin konstnärliga och kreativa identitet engagerar sig alla unga människor i kreativ bildkonst och musik ända fram till studenten, och staten bekostar instrumenten. Allt detta pågår, i en stark välfärdstat som ger stöd både åt utbildningssystemet och näringslivet" (s 85).

Vidare beskriver författarna att den fjärde vägen främjar kvalitetshöjning inom undervisningen genom fördjupat lärande som också ställer krav, professionell kvalitet, professionellt engagemang och uppfriskande gräsrotsmobilisering och demokrati. För detta behövs mer förnyelse och kreativitet, inte mindre och författarna menar att den fjärde vägen ställer nya krav på alla inblandade parter vad gäller utbildning; lärare, elever, beslutsfattare, föräldrar och övriga gräsrotter.

4. MATERIAL

I denna del redogör jag för det material jag funnit relevant för att bättre kunna förstå de förändringar som görs inom gymnasieskolan idag och då särskilt avseende det estetiska kunskapsområdet och dess förutsättningar. Jag har här valt att titta på två av styrdokumentet för gymnasieskolans verksamhet; läroplanen för de frivilliga skolformerna, samt den nya gymnasiereformen GY2011. I diskussionsdelen kommer jag senare att knyta tillbaks till dessa två dokument och analysera och diskutera kring dem utifrån de frågeställningar jag velat söka svar på. För de få förståelse för de ovan beskrivna styrdokumentet, har jag också bedömt det relevant att titta på de bakgrundstexter som finns för dessa. För att kunna sätta de svenska reformerna i en, om än kortfattad, internationell kontext, har jag också tittat på EU's rekommendationer till medlemsländerna vad gäller nyckelkompetenser för ett livslångt lärande.

4.1 LÄROPLANEN FÖR DE FRIVILLIGA SKOLFORMERNA - Lpf 94

För att få förståelse för den läroplan för gymnasieskolan som fortfarande är gällande, ska jag nedan redogöra för delar av den utredning som gjordes av skolverket inför framtagandet av läroplanen. Denna utredning, vilken härstammar från 1992, kan möjligen anses vara passé när det gäller dagens reformarbete. Jag har dock bedömt att denna utredning är viktig i avseendet att ge en bakgrund till den idag aktuella läroplanens utformning.

1992 beslutade riksdag och regering om nya läroplaner för både den obligatoriska och den frivilliga skolan. Skolverket fick då i uppdrag att ta fram bakgrunds- och motivtexter till dessa. En komité tillsattes för arbetet, den s k Läroplanskommittén, bestående av Berit Hörnqvist, Ingrid Carlgren och Mats Björnsson. Texterna publicerades senare i särtrycket *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och hade som syfte att användas som utgångspunkt för diskussion i skolan om kunskap och lärande, om bildning och om skolans uppgifter. I denna står bland annat att det behövs ord som bildning, erfarenhet, konst, kunskap för att tala om utbildningsmål och pedagogik. Det behövs också ord som bevarar förbindelserna med de aktiva verben bilda, erfa, kunna göra sig bekant med och skapa (s 14).

Man beskriver också om den kunskapsuppfattning som vuxit fram under 1900-talet, vilken innebär att endast kunskap som är formulerad i ord eller formler betraktas som kunskap. Författarna menar att detta märks bland annat i uppdelningen mellan "kunskap" och "färdigheter" som traditionellt gjorts i skolan. De menar också att alltför problem med en sådan kunskapsuppfattning blivit uppenbara de senaste decennierna, där bland annat kunskapens erfarenhetsgrund under beteckningen "tyst kunskap" har diskuterats. Med beteckningen "tyst" avses att en stor del av den erfarenhetsgrundade kunskapen ofta är oformulerad. (s 25).

Vidare är den också personlig och knuten till speciella omständigheter och situationer. Kunskap kan, enligt författarna, på så vis inte begränsas till något enbart tankemässigt eller mentalt utan omfattar också det "kroppsliga" och "situationella". Upptäckten av betydelsen av personlig och situationsanknuten kunskap, menar de, har präglat de senaste årens forskning och kunskapsteoretiska diskussion. När man på 90-talet skall försöka ge kunskapsbegreppet en innebörd är det därför, enligt kommittén, naturligt att vidga det så att inte endast kognitiva, generella, formella kunskaper kommer med. (s 25).

Vidare kommenterar författarna en del av innehållet i den då nya skollagen, där det bland annat står att,

“utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar”.

Skollagen betonar alltså främjandet av elevernas harmoniska utveckling och enligt författarna innebär detta “att elevernas olika anlag – intellektuella, praktiska, fysiska och konstnärliga – måste få utvecklas allsidigt”. De skriver också att främjandet av den allsidiga utvecklingen inte är något som ska ligga vid sidan av skolans kunskapsförmedlande uppgift, utan att skolan bidrar till just detta genom att innehålla kunskaper av olika slag. (s 27).

Enligt författarna föreligger det här inte någon motsättning mellan skolans kunskapsuppgifter å ena sidan och de fostrans- och personlighetsutvecklande å den andra, även om det dock tidvis funnits en sådan motsättning i den svenska skoldebatten. De ger vidare en historisk förklaring till detta, och menar, att bakgrunden finns i skoldebatten från fyrtioalet och femtioalet, där skolans vidgade roll då sattes i motsättning till den traditionella skolans mer snävt kunskapsförmedlande uppgifter. Och mot bakgrund av trettioalet och andra världskriget ansågs det väsentligt att skolan gav alla lika möjligheter – och att skolan fostrade demokratiska människor. En kunskap fri från värden och som skulle ge en objektiv bild av världen var det som skulle förmedlas och därmed, menar författarna, lades grunden för en utveckling av en objektivistisk kunskapssyn, vilket i sin tur har lett till att några viktiga aspekter av kunskapen kommit att förbises. (s 27).

Vad gäller kunskapsformer gör författarna en åtskillnad mellan fyra olika kunskapsformer som de menar samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Syftet med denna indelning är att utvidga kunskapsbegreppet och att motverka en ensidig betoning av den ena eller andra kunskapsformen framför andra, skriver man (s 31).

Vidare menar de att skolämnen inte enbart kan ses som omfattande olika kunskapsformer utan måste också omfatta former för kunskapande. Flera av skolans teoretiska ämnen har setts som i huvudsak bestämda av de kunskaper de skall ge eleverna, medan den process som dessa kunskaper är ett resultat av inte har fått något större utrymme. Detta behöver förändras. Skolan måste ge eleverna praktiska erfarenheter av teoretiskt kunskapande arbete och de praktiska ämnena måste bli mer teoretiskt reflekterande. (s 31).

Författarna förespråkar vidare en syn på kunskap där kunskaper ses som redskap där meningsfulla sammanhang och kommunikation blir centralt. Skolan måste erbjuda meningsfulla sammanhang för elevernas kunskapande och de måste få samtala mycket, formulera sig och pröva argument. Detta sker i verbala former, såväl muntliga som skriftliga, och genom uttrycksmedel som sång, dans, bild och drama. Dessa sistnämnda delarna av verksamheten bör inte ske isolerat från skolans ”kunskapsverksamhet” utan bli en integrerad del av den (s 35).

Vidare skriver man också att skolan har en viktig roll när det gäller att främja elevernas kreativitet, där kreativiteten kan ses som en dimension av kunskapande. Vidare menar man att allt kunskapande är meningsskapande, vilket omfattar såväl återskapande som nyskapande. Den förståelse man utvecklar bygger på tidigare förståelse (förförståelse). Det ligger nära till hands att förstå på liknande sätt som man tidigare har förstått, medan den kreativa aspekten omfattar nyskapande, att se nya aspekter och infallsvinklar, att gå utanför ramarna och att överge tidigare tankefigurer. Att främja kreativiteten blir därigenom att skapa utrymme för okonventionella tankar såväl som handlingar. Kreativitet är en viktig aspekt av kunskapsutvecklingen, den kräver fantasi och förmåga till ovanliga associationer (s 35).

Avslutningsvis menar man att skolans kunskapsuppgift inte enkelt ska reduceras till en fråga om urval av kunskaper att förmedla. Skolan måste också erbjuda ett socialt sammanhang där elevernas kunskapande blir meningsfullt. Eleverna måste tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de kan fungera som intellektuella verktyg (s 35). Man menar också att det i skolan skall finnas en balans mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer. Genom reflexion över praktiska erfarenheter och praktisk erfarenhet av teoretiskt arbete utvecklas förmågan till tänkande och reflexion och läggs en första grund för utveckling av ett vetenskapligt förhållningssätt. I det kunskapande arbetet ingår också kreativa, estetiska och etiska dimensioner (s 35).

I nedanstående avsnitt ska några utdrag ur läroplanen, *Läroplanen för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94, presenteras, vilka längre fram i texten kommer att diskuteras och kopplas till mina frågeställningar. I stort innehåller läroplanen mål för skolan att sträva mot. Det handlar om kunskapsmål men också om fostrans- och utvecklingsmål för den enskilde individen. Jag ska nedan ge några exempel ur denna, vilka jag bedömt har särskild relevans för det estetiska kunskapsområdet.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. (Lpf 94, s 3)

Utbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet. All verksamhet i skolan ska bidra till elevernas allsidiga utveckling. (Lpf 94, s 5)

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. (Lpf 94, s 6)

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen. (Lpf 94, s 6)

Skolan ska utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens. (Lpf 94, s 5)

Skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. (Lpf 94, s 5)

4.2 GY2011

För att få förståelse för de förändringar som sker i gymnasieskolan 2011, samt vad detta innebär mer specifikt för det estetiska kunskapsområdet, har jag funnit relevant att titta på de dokument som legat till grund för reformen; utredningen *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) och regeringens proposition *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (prop. 2008/09:199). Med början i den förstnämnda utredningen, ska jag vidare redogöra för propositionen samt vad den nya reformen innebär för det estetiska området.

Den 1 februari 2007 beslöt Regeringen att låta en särskild utredare ta fram förslag på en ny framtida struktur för gymnasieskolan. Före detta förvaltningschefen Anita Ferm utsågs och utredningen antog namnet Gymnasieutredningen. Denna knöt sju fokuskommuner till sig i utredningsarbetet, samt fyra fokuslärosäten, kontakter och samråd med centrala arbetsgivar- och fackliga organisationer, skolfackliga och elevorganisationer, 50 olika branschorganisationer samt kontakter med olika forskare och experter. Den 31 mars 2008 överlämnade Gymnasieutredningen sedan sitt betänkande *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) till regeringen.

Vidare ska jag redogöra för delar ur regeringens proposition *Högre krav och kvalitet i gymnasieskolan* (Prop. 2008/09:199). Bland annat beskrivs här några principiella utgångspunkter för propositionen:

Varje samhälle har skyldighet att ge alla ungdomar en utbildning som förbereder dem för ett liv som vuxna. Människor växer med kunskap. Utbildning är en mänsklig rättighet som ger individen möjlighet att öppna nya dörrar, se nya perspektiv och ökar individens valmöjligheter. Bildning ger människor makt och möjlighet att forma sina egna liv. Den treåriga gymnasieskolan ska förbereda ungdomar för högre studier, yrkesliv och samhällsliv. Varje ung människa behöver en gymnasieutbildning som grund för sitt framtida liv och lärande. Visserligen är gymnasieskolan en frivillig skolform, men i realiteten är den en förutsättning för att ungdomar ska kunna etablera sig på arbetsmarknaden respektive kvalificera sig för fortsatta studier. (Prop. 2008/09:199, s 35)

I propositionen beskrivs några ytterligare principer för regeringens omläggning av gymnasieskolan, där bland annat följande kan läsas:

Satsning på utbildning är en investering i vårt lands framtid. I en globaliserad värld där ekonomierna integreras med allt hårdare konkurrens mellan länder och regioner blir produktionen allt mer kunskapsintensiv. Sveriges framtid ligger i en kvalificerad arbetskraft med god utbildning. Därför måste den svenska gymnasieskolan ha en sådan inriktning och en sådan kvalitet att ungdomarna får en god grund för att möta framtidens krav. Den svenska modellen med ett väl utbyggt offentligt finansierat skolväsende ger goda förutsättningar för att det livslånga lärandet ska komma alla till del samt leda till sysselsättning och tillväxt. (Prop. 2008/09:199, s 36).

Man skriver vidare att om Sverige ska kunna hävda sig som kunskaps- och industrination måste fler ungdomar slutföra en gymnasieutbildning med godkända resultat. Gymnasieskolans struktur och innehåll behöver utvecklas och kvaliteten höjas, för att fler elever ska nå målen och därmed de kunskaper som krävs för personlig utveckling, aktivt deltagande i samhälls- och arbetsliv, vidare studier och livslångt lärande. Man skriver också att gymnasieskolan syftar till att eleverna ska tillägna sig kunskaper och färdigheter och utvecklas till ansvarskännande människor i yrkes- och samhällslivet. Gymnasieskolan måste därför utformas så att den blir meningsfull för alla ungdomar och motiverar dem att anstränga sig. Den måste förändras så att betydligt fler ungdomar än hittills blir motiverade att klara utbildningen, får stärkt självförtroende och en god grund för att etablera sig på arbetsmarknaden (s 36).

Vidare står att gymnasieskolan har en viktig uppgift vad gäller att ge kunskaper i entreprenörskap. Man menar att entreprenöriella kompetenser, såsom att kunna se möjligheter, ta initiativ och omsätta idéer till handling ökar individens möjligheter att starta och driva företag samt att de är värdefulla för individen och samhället i vidare bemärkelse. Utbildning i entreprenörskap kan därför bidra till att unga lättare etablerar sig på arbetsmarknaden. Kompetenser som att lära sig att lösa problem, planera sitt arbete och att samarbeta med andra kan också bidra till att unga mer framgångsrikt genomför sina studier, skriver man. Mot bakgrund av ovanstående, skriver man vidare att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet och att allt ska genomsyras av ett entreprenöriellt förhållningssätt (s 37).

Man skriver också att unga vuxna som saknar en fullständig gymnasieutbildning är överrepresenterade bland bidragsberoende och långvarigt arbetslösa. Flera av regeringens förslag i denna proposition syftar till att färre elever ska hoppa av sin gymnasieutbildning och att fler ska fullfölja den med godkända betyg. (s 122). Vidare står att,

Samhället har ett ansvar att göra sitt yttersta för att ingen ska behöva gå vidare genom livet utan den viktiga grund som gymnasieskolan ska ge. Eftersom olika individer har olika förutsättningar måste undervisningen anpassas efter individens behov och förutsättningar. Ambitionen måste vara att genom stöd och stimulans ge varje elev möjlighet att uppnå målen. (Prop. 2008/09:199, s 39).

I korthet innebär GY2011 följande förändringar: högre behörighetskrav till gymnasieskolan; nya examen införs – en yrkesexamen och en högskoleförberedande examen; en lärlingsutbildning införs; ny betygsskala; större skillnad mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program; valfriheten inom programmen minskar; historia blir obligatoriskt ämne på alla program, medan estetisk verksamhet tas bort; förändrad programstruktur; mer tid för yrkesämnena på yrkesprogram m m.

Ovan har några perspektiv givits rörande de förändringar som GY2011 innefattar. Nedan ska jag vidare redogöra för vilka förändringar som GY2011 innebär för det estetiska kunskapsområdet.

GY2011 innebär dels förändringar på det estetiska området vad gäller det estetiska programmet och det som tidigare var ett kärnämne, nämligen estetisk verksamhet. Eftersom jag i undersökningen främst valt att koncentrera mig på de förändringar som rör den obligatoriska estetiska kunskapen, kommer jag här inte att ta upp de förändringar som gäller för det estetiska programmet. Dock kan sägas att det estetiska programmet även fortsättningsvis är ett av de högskoleförberedande programmen i gymnasiet.

När det vidare gäller den obligatoriska estetiska verksamheten så har denna som bekant tagits bort i GY2011. Detta handlar om en obligatorisk kurs på 50 poäng (vilket motsvarar ca 2,5 timme per vecka i en termin) och något som alla elever oavsett programinriktning skulle läsa.

Ett antal remissinstanser uttryckte kritik gentemot detta förslag, där bland annat Skolverket påpekade att ämnet bidrar till att utveckla elevens fantasi, kreativitet och estetiska sinne och framhåller den stora betydelse som design och musik fått för svensk tillväxt. Danshögskolan menade att alla ungdomar behöver träna och utveckla den estetiska kunskapen. Göteborgs kommun ansåg att den grundtanke om estetisk orientering som finns i dagens gymnasiesystem bör finnas med i alla gymnasieprogram. Även Lärarnas Riksförbund ansåg att det med tanke på de åtta nyckelkompetenser som EU fastställt är det viktigt att man i de olika gymnasieskolorna underlättar för och stimulerar eleverna att inse värdet av kurser i estetiska ämnen (s 78).

I skälen för regeringens förslag och bedömning ur propositionen *Högre krav och kvalitet i gymnasieskolan* (Prop. 2008/09:199), står bland annat att skolans uppdrag att förbereda alla elever för ett aktivt deltagande i samhällslivet i hög grad vilar på grundskolan, men att även gymnasieskolan har en viktig del i detta uppdrag. De gymnasiegemensamma ämnena (tidigare kärnämnen) fyller en viktig funktion för att åstadkomma detta. Vidare skrivs att "det är en grannliga uppgift att prioritera vilka ämnen som ska vara gemensamma för alla elever på program i gymnasieskolan. En avvägning måste göras mellan hur stor andel av undervisningen som ska upptas av ämnen som är angelägna i ett medborgarperspektiv och hur stor andel som ska användas till programmens specifika karaktärsämnen. Regeringen anser att de gymnasiegemensamma ämnena ger kunskaper som behövs i arbetslivet och för fortsatt lärande. (s 79).

Vidare skriver man att gymnasieskolan tydligare än i dag måste förbereda eleverna för yrkeslivet och fortsatt yrkesutbildning respektive för fortsatta studier vid universitet och högskolor. Därför kan inte antalet kärnämnen vara alltför stort. Yrkesprogrammen måste också kunna nå längre i yrkesutbildningen än i dag och därför måste de ha mer utrymme till programmens olika karaktärsämnen. I yrkesutbildningen kan därför inte antalet kärnämnen vara för stort (Prop. 2008/09:199, s 79). Regeringen anser vidare att historia, som inte är ett kärnämne i dagens gymnasieskola, ska vara ett gymnasiegemensamt ämne, medan Estetisk verksamhet tas bort som gymnasiegemensamt ämne. Kurser i estetiska ämnen bör dock alltid erbjudas som individuellt val.

I utredningen *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27), gavs ytterligare en förklaring till varför man förslagit att det tidigare kärnämnet Estetisk verksamhet ska utgå, där man helt enkelt menar att andra ämnen bedöms vara viktigare som obligatorium. (s 515). Vidare står i denna att "i läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) anges att skolan ansvarar för att varje elev som slutfört gymnasieskolan kan hämta stimulans ur estetiskt skapande och kulturella upplevelser. För att uppfylla detta mål måste skolan, enligt min uppfattning (utredarens), se till att estetiska och kulturella inslag ingår i skolans verksamhet, även om det inte längre finns en obligatorisk kurs med detta syfte" (s 361).

Vad innebär då det individuella valet? Kortfattat kan sägas att huvudmannen avgör utbudet av individuella val utöver de kurser som alltid ska erbjudas, vilket innebär minst en estetisk kurs och kurser i idrott och hälsa. Vilken/vilka estetiska kurser som detta innebär, är dock upp till huvudmannen att avgöra. Det individuella valet omfattar 200 poäng på samtliga program. Några kurser inom det individuella valet, moderna språk, engelska och matematik, blir sk meritkurser, vilket innebär att eleven genom att välja sådana kurser, får meritpoäng, som sedan kan användas för att höja jämförelsetalet (medelvärde av betygen från gymnasiet) och således öka chansen att komma in på högskolan. Enbart kurser i moderna språk, engelska och matematik ger sådana poäng. I en tidigare proposition, nämligen *Vägar till högskolan för kunskap och kvalitet* (2006/07:107), ges en beskrivning av motivet vad gäller just meritkurserna. Bland annat skriver man att syftet med meritpoängen är att uppmuntra elever att bättre förbereda sig för högskolestudier genom att läsa relevanta kurser. Ett ytterligare syfte med meritpoängssystemet är att återupprätta intresset och motivationen för vissa ämnen, samt att tydligt signalera att det ska löna sig för elever att i gymnasieskolan välja en fördjupning i dessa ämnen (s 24).

4.3 NYCKELKOMPETENSER FÖR LIVSLÅNGT LÄRANDE

2006 utarbetade EU en referensram, *Nyckelkompetenser för livslångt lärande – en europeisk referensram* som en rekommendation till medlemsländerna. Denna offentliggjordes i Europeiska unionens officiella tidning den 30 december 2006 (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sv/oj/2006/l_394/l_39420061230sv00100018.pdf).

Rekommendationen är ett av resultaten av Europeiska kommissionens och medlemsstaternas gemensamma arbete inom arbetsprogrammet *Utbildning 2010*. Arbetsprogrammet är den övergripande ramen för politiskt samarbete inom utbildning och grundar sig på gemensamt överenskomna mål, indikatorer och riktmärken samt peer learning och spridning av goda lösningar.

Bakgrunden till referensramen beskrivs vara att globaliseringen ställer Europeiska unionen inför ständigt nya utmaningar där varje enskild medborgare kommer att behöva en rad nyckelkompetenser för att på ett flexibelt sätt kunna anpassa sig till en snabbt föränderlig och tätt sammanlänkad värld.

Referensramen är tänkt att fungera som verktyg för att se till att bland annat grundläggande utbildning och yrkesutbildning erbjuder alla ungdomar möjligheter att utveckla nyckelkompetenser till en nivå som utrustar dem för vuxenlivet och som utgör en grund för vidareutbildning och arbetsliv.

Kompetens definieras här som en kombination av kunskaper, färdigheter och attityder som är anpassade till det aktuella området. Nyckelkompetens är den kompetens som alla individer behöver för personlig utveckling och utveckling, aktivt medborgarskap, social integration och sysselsättning. (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sv:PDF>).

De åtta nyckelkompetenserna är: *Kommunikation på modersmålet; kommunikation på främmande språk; matematiskt kunnande; digital kompetens; lära att leda; social och medborgerlig kompetens; initiativförmåga och företaganda; och kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer.*

5. RESULTATREDOVISNING

5.1 INLEDNING

I följande del ska jag redogöra för några slutsatser som undersökningen har lett fram till. Som utgångspunkt, vill jag understryka att arbetet haft formen av just en undersökning, varför några entydiga svar eller slutsatser inte är att vänta. Snarare kan de slutsatser jag diskuterar här, ses som möjliga spår och bidrag till den kontinuerliga diskussionen om vad kunskap är och kan vara.

Fokus i undersökningen har varit det faktum att estetisk kunskap från och med hösten 2011 tas bort som obligatorium i gymnasieskolan. Jag har alltså valt att inte undersöka villkoren vad gäller till exempel det estetiska programmet i och med GY2011, utan haft den estetiska kunskapen som obligatorium för ögonen.

Nedanstående avsnitt delas in i enlighet med de frågeställningar jag tidigare ställt upp, där jag först genom analys av styrdokumentet diskuterar frågan om hur den estetiska kunskapen behandlas i dessa båda dokument med tillhörande bakgrundstexter. Därefter undersöker jag vilka föreställningar och maktförhållanden som kan sägas förklara det estetiska kunskapsområdets traditionellt svaga ställning, för att i den tredje delen redogöra för några möjliga negativa konsekvenser som borttagandet av den estetiska kunskapen som obligatorium kan komma att få.

I slutdiskussionen, kommer jag att återkoppla till undersökningen och några egna tankar som uppkommit under arbetets gång. Jag kommer här också med utgångspunkt ur tidigare nämnd forskning, att reflektera kring några aspekter när det gäller framtidens utbildning generellt och också mer specifikt vad gäller det estetiska kunskapsområdet. Detta är förstås en stor och amitiös ansats, men också angelägen har jag upplevt, eftersom jag utöver den kritiska granskningen här får möjlighet att också blicka framåt.

5.2 BEHANDLANDET AV ESTETISK KUNSKAP I STYRDOKUMENTEN

I denna del ska jag genom analys av styrdokumentet *Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94* och gymnasiereformen *GY2011*, redogöra för hur estetisk kunskap behandlas i dessa båda. Att analysera dessa, har också lett in på frågor som rör synen på kunskap ur generell bemärkelse. Ofta uttrycks inte specifikt estetisk kunskap, varför jag kommer att redogöra för delar där den estetiska kunskapen berörs på ett direkt eller indirekt vis.

Vidare vad gäller att jämföra de två dokumenten så är detta relativt komplicerat. Bland annat handlar det om två olika slags dokument med vardera olika syften. Läroplanen handlar om gymnasieskolans gemensamma och mer övergripande mål och värden, medan gymnasireformen skapar strukturella förutsättningar och vittnar om i vilken riktning som skolan anses vara på väg. Dessa två dokument har också tagits fram med cirka nitton års mellanrum vilket i sig skapar en komplexitet i det att många aspekter måste vägas in för att kunna ge en rättvisande bild. Dessutom har vi haft olika politisk styrning vid de båda dokumentens framväxande. Trots ovanstående har jag bedömt det relevant att analysera de båda dokumenten var för sig men också i relation till varandra, eftersom de båda ännu gäller idag och är tänkta att styra skolan sida vid sida från och med hösten 2011. Jag kommer dock inte att ha utrymme för att behandla alla ovanstående aspekter som nämnts.

För att förstå hur den estetiska kunskapen behandlas i de båda styrdokumenten har jag valt att titta på de bakgrundstexter som tidigare presenterats, *Skola för bildning* (SOU 1992:94), *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) och propositionen *Högre krav och kvalitet i gymnasieskolan* (Prop. 2008/09:199). Jag har också tittat på de perspektiv på det estetiska som Persson tidigare givit (s 14). I Perssons analys av styrdokumentet talar han bland annat om hur det estetiska alltid beskrivs som något alltigenom gott i dessa, medan han frågar sig om det inte egentligen är fråga om precis tvärtom, nämligen att möten med det estetiska oftare leder till uppbrott från invanda tankesätt, oro istället för ro etc. Man kan med utgångspunkt ur Perssons studie, konstatera att det estetiska behandlas i styrdokumentet på ett oproblematiserat sätt, där tanken om att det estetiska skulle kunna leda till något annat än något gott och harmoniskt, lyser med sin frånvaro. Frågor som rör estetiska läroprocesser eller vad de estetiska kunskaperna kan ha för betydelse i skolans värld ställs aldrig på allvar, menar han. Vidare ger Persson en bild av att vare sig den genomgripande estetiseringen i det postmoderna samhället eller den kulturaliserade ekonomin behandlas i styrdokumentet. Mot bakgrund av det som Persson tagit upp ovan, ska jag vidare titta på hur den estetiska kunskapen behandlas i GY2011 och Läroplanen med tillhörande bakgrundstexter.

Genom analys av reformen GY2011 samt bakgrundstexterna *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) och propositionen *Högre krav och kvalitet i gymnasieskolan* (Prop. 2008/09:199), har jag kunnat finna att dessa dokument behandlar estetisk kunskap såtillvida att när den nämns, så är det utöver avsnitt som behandlar det estetiska programmet utformning, främst i avsnitt som berör beslutet att ta bort det tidigare kärnämnet Estetisk verksamhet.

I de motiv som regeringen uppgivit i propositionen *Högre krav och kvalitet i gymnasieskolan* (Prop. 2008/09:199), avseende beslutet, står bland annat att gymnasieskolans uppdrag är att förbereda alla elever för ett aktivt deltagande i samhällslivet och vidare att de gymnasiegemensamma ämnena (tidigare kärnämnen) fyller en viktig funktion i detta avseende. Regeringen anser att dessa ämnen ger kunskaper som behövs i arbetslivet och för ett fortsatt lärande. De skriver vidare att det är en "grannlaga uppgift att prioritera vilka ämnen som ska vara gemensamma för alla elever på program i gymnasieskolan. En avvägning måste göras mellan hur stor andel av undervisningen som ska upptas av ämnen som är angelägna i ett medborgarperspektiv och hur stor andel som ska användas till programmets specifika karaktärsämnen". Yrkesprogrammen måste också få mer tid för sina karaktärsämnen, varför antalet gymnasiegemensamma ämnen inte kan vara för stort (s 79). I utredningen *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27), beskrivs också skälet till förslaget vara att andra ämnen bedöms viktigare som obligatorium. (s 515).

Trots kritik från en rad instanser, samt debatt i media där personer från olika områden inom kultur- och näringsliv kritiserade förslaget, beslutades om att ta bort estetisk verksamhet som kärnämne. Samtidigt införs Historia som nytt gymnasiegemensamt ämne. Minst en estetisk kurs måste dock erbjudas inom det individuella valet på skolan, även om det blir upp till huvudmannen att avgöra vilken sorts estetisk kurs det blir fråga om. Det individuella valet omfattas vidare av 200 poäng, varav vissa sådana kurser ger meritpoäng medan andra inte gör det. Meritpoängen kan användas för att öka det sammanlagda betyget, och således elevens chans att komma in på högskolan. Estetisk kurs berättigar inte till meritpoäng.

I *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) står vidare att, skolan måste se till att estetiska och kulturella inslag ingår i skolans verksamhet, även om det inte längre finns en obligatorisk kurs i detta syfte (s 361). Detta för att kunna uppfylla läroplanens mål vad gäller att säkra att varje elev som slutfört gymnasieskolan kan hämta stimulans ur estetiskt skapande och kulturella upplevelser.

Av ovanstående dokument att döma, kan jag konstatera att den estetiska kunskapen förlorat sitt obligatoriska utrymme, mot bakgrund av att man behövt göra en rad olika prioriteringar. Bland annat har det handlat om att avgöra vilka ämnen som är angelägna för alla elever ur ett medborgarperspektiv samt vilka ämnen som behövs för ett kommande arbetsliv och fortsatt lärande. Det har också handlat om hur man kan öka utrymmet för de mer karaktärsspecifika kunskaperna på yrkesprogrammen, så att elever på dessa program når längre i sin yrkesutbildning.

Utifrån ovanstående resonemang kan man ana sig till följande slutsatser. Dels att den estetiska kunskapen varken ansetts viktig för alla elever ur ett medborgarperspektiv eller som viktiga kunskaper för det kommande arbetslivet. Åtminstone inte sett ur perspektivet viktigt för *alla* elever. Och vidare att estetiska kunskaper inte anses behövas om man går på ett yrkesprogram, dvs en blivande eltekniker har lite eller ingen nytta av ett estetiskt lärande. Vidare kan man undra om det som eleverna får med sig under lektioner i estetiska ämnen, överhuvudtaget ses som kunskaper.

Vad gäller den estetiska kurs som kommer att säkras eleverna på varje skola, kan man dels dra slutsatsen att det i praktiken innebär att något av de estetiska ämnena erbjuds, vilka i sig är relativt olika och lockar olika slags elever. Är du en bildintresserad elev så kanske du har att välja på drama eftersom det är denna kurs som erbjuds på just din skola. Det är således inte ett brett urval av estetiska kunskaper som säkras eleverna inom det individuella valet, så som beslutet ser ut idag, utan detta beslut lämnas åt varje lokal skola med sina resurser och lärarkompetenser etc.

Ytterligare en viktig aspekt av detta, är att de estetiska kurserna inte berättigar till meritpoäng, varför jag bedömer det som sannolikt att många elever kommer att tvingas välja bort sådana kurser trots intresse, framför meritkurserna för att få så goda chanser som möjligt till framtida studieval. Vi har också tidigare kunnat läsa om att syftet med meritpoängen är att locka eleverna till vissa kurser, varför jag också drar slutsatsen att estetiska kurser inte bedömts innehålla viktiga kunskaper som eleverna bör lockas till.

I övrigt kan konstateras att det i *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27), står att skolan måste se till att estetiska och kulturella inslag ingår i skolans verksamhet för att kunna uppfylla läroplanens mål, även om det inte längre finns en obligatorisk kurs i detta syfte (s 361).

Vidare refereras i ovanstående två dokument vid ett flertal tillfällen till läroplanen, där den nya gymnasiereformen bland annat bedömer sig vila på samma kunskapssyn som läroplanen. Vilken kunskapssyn uttrycks då i läroplanen och hur behandlas estetisk kunskap i denna?

I läroplanen med tillhörande bakgrundstexter, omnämns både synen på kunskap och på estetisk kunskap i direkta och indirekta ordalag. Bland annat står i läroplanen att, "skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet". Här står också "utbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvarsställande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet. All verksamhet i skolan ska bidra till elevernas allsidiga utveckling" (Lpf 94, s 5)

I rapporten *Skola för bildning* (SOU 1992:94) vilken beskrivits tidigare (s 26), delges de motiv och bakgrundstexter som legat till grund för läroplanen. Bland annat beskrivs här att det behövs ord som bildning, erfarenhet, konst och kunskap för att tala om utbildningsmål och pedagogik, samt att det behövs ord som bevarar förbindelserna med de aktiva verben bilda, erfara, kunna göra sig bekant med och skapa.

Utifrån ovanstående utdrag ur läroplanen, skriver de också att främjandet av den allsidiga utvecklingen inte är något som ska ligga vid sidan av skolans kunskapsförmedlande uppgift, utan att skolan bidrar till just detta, genom att innehålla kunskaper av olika slag, där elevernas olika anlag, intellektuella, praktiska, fysiska och konstnärliga, kan utvecklas allsidigt. Enligt författarna föreligger det inte någon motsättning mellan skolans kunskapsuppgifter å ena sidan och de fostrans- och personlighetsutvecklande å den andra (s 24).

Vidare vad gäller behandlandet av estetisk kunskap står i rapporten att man förespråkar en vidare syn på kunskap där kunskaper ses som redskap och där meningsfulla sammanhang och kommunikation blir det centrala. Författarna anser vidare att skolan måste erbjuda meningsfulla sammanhang för elevernas kunskapande och de måste få samtala mycket, formulera sig och pröva argument. Detta, menar de sker i verbala former, såväl muntliga som skriftliga, och genom uttrycksmedel som sång, dans, bild och drama. De sistnämnda delarna av verksamheten bör inte ske isolerat från skolans "kunskapsverksamhet" utan bli en

integrerad del av den, menar de vidare (s 35). Skolans viktiga roll när det gäller att också främja elevernas kreativitet där kreativiteten ses här som en dimension av kunskapande där man menar att allt kunskapande är meningsskapande och omfattar såväl återskapande som nyskapande. Den kreativa aspekten omfattar det nyskapande; att se nya aspekter och infallsvinklar, att gå utanför ramarna och att överge tidigare tankefigurer. Att främja kreativiteten blir därigenom att skapa utrymme för okonventionella tankar såväl som handlingar. Kreativitet är en viktig aspekt av kunskapsutvecklingen, den kräver fantasi och förmåga till ovanliga associationer (s 35).

Vad gäller kunskapsformer gör man i rapporten en åtskillnad mellan fyra olika kunskapsformer som man menar samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Syftet med denna indelning anses vara att utvidga kunskapsbegreppet och att motverka en ensidig betoning av den ena eller andra kunskapsformen framför andra, skriver man. I *Läroplanen för de frivilliga skolorna*, Lpf 94 står också sedan, "kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen" (s 6).

Vidare skriver man att skolans kunskapsuppgift inte enkelt ska reduceras till en fråga om urval av kunskaper att förmedla. Skolan måste erbjuda sociala sammanhang där elevernas kunskapande blir meningsfullt. Eleverna måste tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de kan fungera som intellektuella verktyg. I skolan skall det finnas en balans mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer. Genom reflexion över praktiska erfarenheter och praktisk erfarenhet av teoretiskt arbete utvecklas förmågan till tänkande och reflexion vilket lägger en första grund för utveckling av ett vetenskapligt förhållningssätt. I det kunskapande arbetet ingår också kreativa, estetiska och etiska dimensioner (s 43).

Mot bakgrund av ovanstående ur *Läroplanen för de frivilliga skolorna*, Lpf 94 samt rapporten *Skola för bildning* (SOU 1992:94), kan jag konstatera att det estetiska kunskapsområdet behandlas på flera ställen och på olika sätt. Det övergripande syftet med rapporten, anses vara att bland annat bidra till diskussionen om kunskap och kunskapsbegreppet, i syftet att i sin tur kunna vidga skolans kunskapssyn. Här nämns bland annat konstens och erfarenhetens betydelse när det gäller att tala om utbildningsmål och pedagogik samt när det gäller de aktiva verben -att skapa i bemärkelsen kunskapa. Vidare behandlas den estetiska kunskapen specifikt i talet om att skolan ska bidra till elevernas allsidiga utveckling, vilket innebär att skolan måste erbjuda elever olika slags kunskaper.

Estetisk kunskap behandlas vidare också i bemärkelsen kommunikationsformer, där meningsskapande och kommunikation anses vara två centrala delar av skolans verksamhet och kommer till uttryck på olika sätt. Man menar att dessa kunskaper inte ska isoleras utan bli integrerade delar i skolans kunskapsverksamhet. Man behandlar också kreativitetens betydelse, där skolan anses ha en viktig roll när det gäller att skapa utrymme för okonventionella tankar såväl som handlingar. Kreativitet anses vara en viktig aspekt av kunskapsutvecklingen, och kräver fantasi och förmåga till ovanliga associationer.

Estetisk kunskap nämns också indirekt i indelningen av de fyra olika kunskapsformerna: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Man menar att alla samspelar med och förutsätter varandra. En ensidig betoning av den ena eller andra kunskapsformen bör motverkas, menar man.

Man skriver också att det i skolan skall finnas en balans mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer, där reflexion över praktiska erfarenheter och praktisk erfarenhet av teoretiskt arbete utvecklar förmågan till tänkande och reflexion och lägger en första grund för utveckling av ett vetenskapligt förhållningssätt. I det kunskapande arbetet ingår också kreativa, estetiska och etiska dimensioner.

Med utgångspunkt ur ovanstående perspektiv, kan man dra slutsatsen att det vid framtagandet av den nu gällande läroplanen, gjordes en relativt omfattande utredning vad gäller den syn på kunskap som skolan bör omfattas av där det funnits en medveten vilja att, mot bakgrund av det traditionella vetenskapliga synsättet vad gäller kunskap, objektivitet och sanning, utvidga skolans kunskapssyn och kunskapsdiskussion. Det tycks som om deras önskan varit att skolan mer skulle inta rollen av en gränstänjare, där utbildning för bildning och livslångt lärande står i centrum och där en utbildning mot marknadens och arbetslivets krav blir sekundärt. Citatet, "skolans kunskapsarbete skall inte betona den ena kunskapsformen framför den

andra” (Lpf 94, s 6), tycks här få en innebörd och förankras mot bakgrunden av ett kunskapsbegrepp man anser för snävt och icke tillfredsställande ställt mot den samtida utvecklingen i både vetenskapssamhället och samhället i övrigt. Kort sagt drar jag slutsatsen att rapportens vision handlar om skolans roll som kunskapsproducent snarare än kunskapskonsument, där alltså kunskapande och en aktiv kunskapsdiskussion står i centrum. Vidare ska jag redogöra för några aspekter jag funnit intressanta när det gäller relationen de båda styrdokument (med tillhörande bakgrundstexter) emellan.

Eva Forsberg har tidigare givit ett perspektiv vad gäller gymnasieutredningen *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) där hon bland annat beskriver att det i stort sett saknas diskussioner om vad reformen betyder i form av möjligheter och begränsningar när det gäller att uppnå läroplanens mål och värden (Forsberg, 2008, s 26). Hon beskriver också att det saknas utredningar om vilka konsekvenser som dessa förslag kan komma att leda till. Hon tar upp det faktum att man i utredningen slår fast att läroplanen i dess nuvarande form ska gälla även fortsättningsvis och att dess kunskapssyn ska ligga till grund för de förslag som reformen också innehåller. Men själva grunden för utbildningen, nämligen samhällets kodifierade värden, erfarenheter och kunskaper, blir en marginaliserad fråga i denna utredning, menar Forsberg och istället är det förberedelsen för arbetslivet som ges mest uppmärksamhet. Forsberg har vidare talat om hur legitimitet skapas för de styrande dokumenten, vilket bland annat innebär hur de kommuniceras utåt.

Även Liedman och Liedman Hjort har berört ovanstående frågor (s 27) där de skriver att gymnasieutredningen, är originell eftersom den inte innehåller någon poesidel, dvs den del som brukar inleda utredningen och kännetecknas av mer övergripande värden samt ofta en historisk förankring. I denna utredning nöjer man sig, enligt författarna, med att hänvisa till den nu gällande läroplanen, även om man understryker att en ny kärvare poesidel kan komma att tas fram så småningom.

De talar också om det livslånga lärandet som ett begrepp med en anknytning till den klassiska nordiska folkbildningstraditionen, vilket i förlängningen också utvecklat EU's *Rekommendationer om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande* (2006).

Liksom i föregående artikel, anser författarna att det är överraskande att utredningen menar att läroplanen i dess nuvarande form fortsatt ska gälla samt att dess kunskapssyn ska ligga till grund för förslagen oavsett kunskapsväg. Detta eftersom de menar att kravet på anställbarhet har svårt att samspela med läroplanens mål vad gäller att skapa de bästa förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling.

Vidare ger de exempel på ett av gymnasieskolans stora problem idag, vilket handlar om att så många unga vill ägna sig åt verksamheter som anses helt olämpliga om man enbart har arbetsmarknadens behov för ögonen. Här nämns den väldiga mängd unga som väljer Estetprogrammet idag, trots en ytterligt begränsad och osäker arbetsmarknad. Och samtidigt försvinner kärnämnet Estetisk verksamhet. Författarna talar om att vi tycks ha fel ungdomar för dagens krassa arbetsmarknad (s 20).

Mot bakgrund av ovanstående forskningsperspektiv samt egen analys av GY2011 med tillhörande styrdokument, kan jag dra slutsatsen att den kunskapssyn och nya riktning för gymnasieskolan som kommuniceras i dessa dokument, handlar i huvudsak om förberedandet mot arbetslivet, vilket omnämns på olika vis i stort sett varenda mening. Det står tydligt att det är denna riktning och detta fokus som nu är centralt. De demokratiska värdena nämns också och anses viktiga, men tycks stå tillbaka framför andra viktigare satsningar. Dock kommuniceras att de nya reformerna vilar på samma kunskapssyn som läroplanen uttrycker. Man skriver till exempel i propositionen *Högre krav och kvalitet i gymnasieskolan* (Prop. 2008/09:199), att “gymnasieskolans struktur och innehåll behöver utvecklas och kvaliteten höjas, så att fler elever ska kunna nå målen och därmed de kunskaper som krävs för personlig utveckling, aktivt deltagande i samhälls- och arbetsliv, vidare studier och livslångt lärande” (s 36).

Men vilka möjligheter och utrymmen ges inom GY2011 vad gäller att ge unga det innehåll som uttrycks i ovanstående fina formulering? Jag vill åter koppla till läroplanen, vilken GY2011 säger sig vila på där det står att, “skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker” och vidare att “kunskap är inget entydigt begrepp. kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen” (Lpf 94, s 6). Såklart handlar

inte ovanstående formuleringar enbart om det estetiska kunskapsområdet, men mot bakgrund av beslutet att ta bort detta område som obligatorium, blir denna diskussion ändå intressant att uppehålla sig vid en stund.

När det gäller möjligheten till aktiv kunskapsdiskussion om kunskapsbegrepp och kunskapsutveckling i skolan, skulle man å ena sidan kunna hävda att en sådan diskussion är möjlig, oavsett om estetisk kunskap finns med på det obligatoriska schemat eller inte.

Men jag vill här dra en annan slutsats, vilken handlar om att en aktiv diskussion om kunskap, förutsätter att olika kunskaper ges ett sådant tolkningsutrymme, vilket i sin tur förutsätter att dessa perspektiv överhuvudtaget finns representerade bland skolpersonal och elever i skolan. Om man genom att erbjuda en estetisk kurs inom det individuella valet (som dessutom inte är meritpoängsgrundande) anser att det estetiska perspektivet finns representerat i en sådan diskussion, bedömer jag att detta inte är tillräckligt för att uppfylla ovanstående mål i läroplanen. Denna slutsats stämmer också överens med tidigare redovisade perspektiv som Nejadmehr givit, där ett estetiskt kunskapsperspektiv vad gäller sanning och kunskap som skolan ska omfattas av och förmedla vidare till eleverna, exkluderas ur en sådan diskussion.

I *Läroplanen för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94 står också att "det är skolans ansvar att varje elev som slutfört utbildning på gymnasieskolans nationella och specialutformade program kan hämta stimulans ur estetiskt skapande och kulturella upplevelser" (s 11). Mot bakgrund av denna formulering, har man också beslutat om att minst en estetisk kurs inom det individuella valet måste erbjudas eleverna, men eftersom de varken är obligatoriska eller meritpoängsgrundande, finns som jag ser det en stor risk att eleverna inte väljer dessa och därmed ej heller säkras den estetiska kunskap och de kulturella upplevelser som läroplanen uttrycker att de har rätt till.

En annan slutsats jag kunnat dra genom analys av styrdokumentet, är att det tycks finnas en dold diskussion som inte tas upp överhuvudtaget i de dokument som rör GY2011. Här kommuniceras att dokumenten vilar på samma värdegrund som läroplanen och att man dessutom har samma kunskapssyn. Men samtidigt betonas om och om igen, vikten av att anpassa utbildningen efter arbetsmarknadens krav på kompetenser och således är det yrkeslivet som står i centrum. Den andra aspekten på skolans uppdrag, vilken handlar om fostran till demokratiska samhällsmedborgare, tycks man lämna därhän, eller förvänta sig finns med ändå i skolans verksamhet. För de fostrans- och kunskapsvärden som läroplanen uttrycker tycks det alltså inte finnas någon verklig plan, vilket gör att dessa två dokument glappar och tycks sträva åt olika håll. Vad gäller betydelsen av estetisk kunskap i detta avseende, ska jag återkomma till längre fram i diskussionen. Vidare ska jag redogöra för några slutsatser vad gäller vilka föreställningar och maktförhållanden som finns och som kan förklara det estetiska kunskapsområdets traditionellt svaga ställning. Några perspektiv har redan givits på denna fråga, men ytterligare aspekter följer nedan.

5.3 FÖRESTÄLLNINGAR OCH MAKTFÖRHÅLLANDEN VAD GÄLLER ESTETISK KUNSKAP

I föregående del har rapporten *Skola för bildning* (SOU 1992:94) behandlats. I denna ges en historisk beskrivning till varför man vid skrivandet av denna ansåg att man behövde en levande diskussion om kunskap och kunskapsbegreppet. Man menar här, att bakgrunden till den kunskapssyn som är den gängse rådande idag i skolan såväl som inom stora delar av samhället härstammar från vetenskapen (naturvetenskapen), där idealet länge varit en kunskap fri från värden, där den objektiva bilden av världen var det som skulle förmedlas. Därmed, menar författarna, lades grunden för en utveckling av en objektivistisk kunskapssyn, vilket i sin tur har lett till att några viktiga aspekter av kunskapen kommit att förbises (s 27).

Med utgångspunkt ur det ovan nämnda, ska jag återvända till några perspektiv som Nejadmehr (2009) tidigare talat om (s 12). Bland annat talar han om begreppet sanning och vem som får mandat att definiera denna. Genom vetenskapens (naturvetenskapens) traditionella sätt att se på sanning och kunskap som objektiv och absoult, har få möjligheter givits till andra perspektiv, vilket Nejadmehr menar har gjort att många grupper och röster exkluderats ur denna diskussion. Det vidgade pedagogikbegreppet får här sin betydelse eftersom detta skulle inkludera fler perspektiv vad gäller sanning och således inkludera fler synsätt i den gemensamma diskussionen som samhället innebär. Han nämner också de tre som han menar är de övergripande perspektiven; vetenskap, filosofi och konst. Enligt honom har andra perspektiv, kunnat ställa intressanta frågor om den traditionella vetenskapssynen vilket därmed bidragit till ett vidgat och del-

vis nytt vetenskapsbegrepp. Som exempel nämner han genus- och kulturella perspektiv. Om vetenskapen i någon bemärkelse kan bli ”objektiv” och allsidig är det genom inkludering, menar Nejadmehr.

När det gäller skolan, talar Nejadmehr vidare om den pågående skolkrisen vilken han menar är en pedagogisk kris där man ser världen, eleven och skolämnen ur ovan nämnda perspektiv, nämligen vetenskapens och där andra kunskapsformer som filosofi och konst hamnar i marginalen. Detta överensstämmer således med det perspektiv som givits i rapporten *Skola för bildning* (SOU 1992:94).

Han beskriver vidare det han kallar ”kognitiv exkludering”, vilket han menar omfattar den kunskapssyn som skolan står för idag och som eleven blir bärare av under sin skoltid. Denna, menar han, blir normbildande för vår kunskapssyn generellt samt på den syn som den politiska makten har vad gäller vilken forskning som är värd att satsas på. Forskning som i sin tur bildar skolans kunskapsbas och därmed sluts cirkeln. Det vidgade pedagogikbegrepp som Nejadmehr talar om behövs här innebära en inkluderande kunskapssyn. Detta skulle således ge individer möjlighet att utveckla sin förmåga att se världen från många perspektiv; konstens, vetenskapens och filosofins. Enligt Nejadmehr handlar det då inte enbart om mängden nyttiga kunskaper som eleven måste ta till sig innan hon lämnar skolan.

Mot bakgrund av Nejadmehrs ovan givna perspektiv kan man dra slutsatsen att det traditionellt sett funnits en övergripande ordning vad gäller sanningsbegreppet samt när det gäller vem som har tolkningsföreträde att definiera detta. Detta synsätt har enligt ovan givna perspektiv, lett till att andra synsätt och kunskapsformer marginaliserats eller gått förlorade. Kopplingar mellan dessa perspektiv och den estetiska kunskapens traditionellt svaga ställning i skolan är inte svåra att göra. När perspektiv som konst och filosofi, vilka bygger på andra sätt att se på och definiera det som är sant i världen, marginaliserats inom den vetenskapliga diskussionen, eller ställts i motsats till denna, får detta effekter också i skolan. Vi har tidigare kunnat läsa om skolans pedagogiska kris vilken Nejadmehr menar har sin grund i att skolan i mångt och mycket präglas av en objektivistisk kunskapssyn härörande ur (natur)vetenskapen, vilket också har styrt uppdelningen i skolans olika ämnen.

Utan att på djupet i detta arbete ha utrymme att gå vidare in på följande, kan man också se ovanstående mot bakgrund av olika dikotomier, där uppdelningar av text objekt/subjekt är ett exempel vilket har påverkat den vetenskapliga diskussionen om sanning och kunskap, liksom också dikotomier som förnuft/känsla, verbal/icke-verbal, lek/allvar, aktiv/passiv, kaos/ordning, mätbar/icke-mätbar, nyttig/onyttig; effektiv/ineffektiv etc. Ytterligare perspektiv på sådana uppdelningar har Molander talat om (s 16). Han menar att skolan är en av våra främsta källor till fortsatta fördomar vad gäller kunskap och nämner fördomar som till exempel handlar om sk teoretisk och praktisk kunskapstradition, om dualismen mellan subjekt och objekt samt den ämnesuppdelning som skolans verksamhet bygger på, där vissa ämnen anses ge mer grundläggande kunskap om verkligheten än andra.

Även författaren Madeleine Hjort har tidigare i texten behandlat frågor som rör skolans kunskapssyn (s 17). Bland annat beskriver hon hur skolsystemet tungt vilar i den språkliga/lingvistiska och matematiskt logiska kulturen. Hon är kritisk till detta, eftersom hon menar att elever är olika och har olika kompetens och kunskapsprofiler. Vidare har hon beskrivit hur skolans kunskapsmodeller kommuniceras, främst genom siffror och alfabet, medan musik, dans, bild och teater är beroende av andra verktyg för kommunikation. Och trots att respektive av dessa områden utvecklat specifik grammatik, logik, arbetsprocesser, historia, kommunikation och gestaltning, menar hon att konstarterna betraktas som verksamheter snarare än kunskapsområden. Den kunskapssyn som Hjort ansluter sig till, betraktar istället konstarter och matematik som delar av de verktyg människan skapat för att uppleva, utforska och beskriva verkligheten, vilket har sin grund i Howard Gardners teorier om multipla intelligenser.

De teorier om intelligens som Gardner talar om (s 9) kan sägas ha gett intelligensbegreppet en ny inbörd. Teorierna har också fått ett stort genomslag i synen på intelligens och pedagogik. Enligt Gardner finns det nio olika slags intelligens typer: Lingvistisk, Musikalisk, Visuell/Spatial, Kroppslig/Kinestetisk, Social, Självkännedom, Logisk-matematisk, Naturintelligens och Existentiell. Gardner menar att det västerländska samhället värderat de matematisk-logiska och lingvistiska typerna på bekostnad av de andra, och förespråkar istället en undervisningsmiljö där alla intelligens typerna stimuleras och integreras med varandra.

Mot bakgrund av ovan givna perspektiv samt Nejadmehrs beskrivning av den övergripande ordning som blir styrande för den gängse föreställningen om kunskap och sanning, kan man ytterligare se förklaringar

till det estetiska kunskapsområdets traditionellt svaga ställning i skolan. Om skolans kunskapssyn grundar sig i den traditionella vetenskapens sätt att definiera sanning, som absolut och objektiv, påverkar detta med stor sannolikhet andra områden som har andra sätt att se på och definiera världen, vilka diskrimineras och får litet eller inget utrymme i tidsschemat. Detta får således också konsekvenser för den aktiva kunskapsdiskussion man säger sig vilja ha i skolan.

Uppdelningen av kunskaper i teoretiska/praktiska, subjektiva/objektiva samt i olika ämnen där vissa ämnen anses ge mer grundläggande kunskap om verkligheten än andra, kan också sägas ha sin grund i ovanstående vetenskapliga synsätt. Av tradition tillhör estetiska kunskaper de s k praktiska kunskaperna varför också en tidigare benämning av dem var just praktisk-estetiska ämnen. Denna benämning anses idag förlegad, men detta kan dock ge en viktig bakgrund i sökandet efter möjliga förklaringar till kunskapsområdets ställning idag.

Vidare innehåller estetiska kunskaper tydliga subjektiva dimensioner, vilket å ena sidan (om man pratar fostran, mognad, demokrati o s v) anses viktiga eftersom det ger elever utrymme för egna uttryck, intressen, känslor, tankar etc i kunskapedet, medan det å andra sidan (om man ser objektivitet som sanning) värderas lägre då det anses svårt att mäta, granska och bedöma.

Med utgångspunkt ur det som Hjort tagit upp ovan, kan man vidare se att synen på kunskap också hänger samman med definitionen av intelligens, där en viss sorts intelligens varit rådande, vilken också kan sägas höra samman med synen på sanning och kunskap där en viss sorts kunskap ansetts leda oss längst i livet. Den undervisningsmiljö som Gardner förstår kännetecknas snarare av en miljö där alla intelligensstyper får samspela och interagera (s 17). Vidare kan man mot bakgrund av de modeller för kunskap som Hjort tidigare talat om att skolan tillämpar och kommunicerar ut i form av siffror och bokstäver m m, också se att den estetiska kommunikationen och språket, i mitt fall visuell kommunikation och visuellt språk, traditionellt sett hamnat i marginalen jämfört med skriftlig och verbal kommunikation (s 17).

I tidigare nämnd forskning finns också flera exempel på diskurser om det estetiska som kan förklara dess traditionellt sett svaga ställning i skolan. Bland annat nämner Tomas Saar (s 16) tre olika diskurser om det estetiska som handlar om estetiskt lärande som *fostran*, *subjektiva upplevelser* och som *inlärningsstöd*. Enligt Saar inhyser dessa diskurser olika normativa föreställningar om konstens betydelse för människan och det goda samhället. Fostransdiskursen beskriver han som användandet av olika skapande aktiviteter för individens växande och som ett sätt att överföra olika fostrande värden. Estetiskt lärande som subjektiva upplevelser handlar om att subjektiva känslor inte anses meningsfulla att diskutera i termer av lärande och estetiskt lärande som inlärningsstöd beskriver han som de estetiska ämnenas möjlighet att utveckla förmågor inom andra områden, där estetiken ses som en motor som genererar energi, aktivitet och kunskap.

Mot bakgrund av dessa diskurser finns anledning att se olika förklaringar till de estetiska kunskapernas traditionellt sett svaga ställning. Med fostransdiskursen som Saar talar om ovan, i kombination med de sätt som Persson menar att styrdokumentet behandlar det estetiska på (s 14), kan man tänka sig att en förklaring till det estetiska områdets svaga ställning, skulle kunna vara att om man enbart talar om det estetiska som fostran utifrån en förståelse att denna alltid leder till något gott och harmoniskt, riskerar man att utveckla en föreställning om dessa ämnesområden som mindre viktiga. Jag menar här att ett ämnesområde som istället har föreställningen om sig att behandla viktiga, komplicerade och problematiska frågor, som exempelvis matematik eller språk, i regel värderas och prioriteras högre, eftersom detta överensstämmer med den gängse föreställningen om vad som är riktigt och sann kunskap.

Detta stämmer också överens med diskursen om det estetiska lärandet som inlärningsstöd som Saar nämner ovan (s 16). Med en kunskapssyn som förutsätter att vissa kunskaper är viktigare än andra att lära ut i skolan, positioneras de andra kunskapsområdena som hjälp- och stödverksamheter. Det blir ett slags vertikalt hierarkiskt system, där inlärningsstödet aldrig sker i motsatt riktning utan alltid utifrån de "viktiga" ämnenas villkor. Denna hierarki har också tidigare diskuterats genom de perspektiv som Anders Marner givit (s 12), där han bland annat talar om medieringsbegreppet och refererar till bland andra Lev Vygotskij.

Medieringsbegreppet skapades alltså av bland andra Lev Vygotskij för att kunna göra det möjligt att täcka in funktionen hos de medier, såväl manuella som intellektuella och konstnärliga verktyg, som vi

använder för att kunna vara verksamma i världen, orientera oss och kommunicera (s 12). Kännetecknande för Vygotskij var en helhetssyn på människan där tanke och känsla hör ihop och där inga motsättningar fanns mellan estetik och rationalitet (s 9).

Tillbaks till Marner som skiljer mellan det s k vertikala hierarkiska medieringsbegreppet och det horisontella, där det vertikala hierarkiska medieringsbegreppet innebär ett fokus på skriftspråket som kommunikativt medium och där t ex kommunikation genom bildmedier placeras lågt i ämnenas hierarki. Detta resulterar i att dessa verksamheter nonchaleras eller betraktas som andningshål i skolan. Marner menar att det vertikala hierarkiska medieringsbegreppet präglar skolan och universitetet, men inte samhället i övrigt och inte heller de samtida medierna. Enligt Marner har vi ett enormt utbud av bilder i medierna och hantering av föremålen i rummet och tiden, den så kallade livsvärlden, vilket inte kan ersättas av skriftspråk. Mot det vertikala hierarkiska medieringsbegreppet ställer Marner det horisontella medieringsbegreppet, som kan ses som en verktygslåda, där olika former av kommunikativitet blir lika mycket värda. Med detta medieringsbegrepp blir skriftspråket ett bland andra.

Mot bakgrund av det perspektiv som Vygotskij, Saar, Hjort och Marner givit, ges ytterligare förklaring till de estetiska ämnenas traditionellt låga status i skolan. I och med att skriftspråket fokuserats i skolan som medium för kommunikation vad gäller att tolka verkligheten, har det skapats en hierarki i skolans och universitetens olika ämnesområden. Att det estetiska i skolan inte lika självklart ses som ett medium för kommunikation, likt verktyget att skriva, blir tydligt i en sådan hierarkisk och historisk kontext. Enligt Marners beskrivning tycks det som om skolan och universitetet ligger i bakkant när det gäller den utveckling som sker i samhället i övrigt, inte minst genom den explosionsartade utvecklingen av digitala medier.

Ytterligare ett perspektiv vad gäller ovanstående har tidigare givits av Monica Lindgren (s 15), där hon bland annat talar om liknande diskurser; *Kompensation; Balans och helhet; Lustfylld aktivitet; Fostran och Förstärkning*. Lindgren har också beskrivit hur skolan som normaliseringsarena tidigare legitimerat segregerade åtgärder i namn av humanism och förbättring. Ställt i relation till det som Persson tidigare talat om vad gäller hur det estetiska beskrivs i styrdokumentet (s 14), kan man tänka sig att det estetiska använts för att balansera och skapa harmoni i skolans värld i syftet att t ex komma till rätta med olika slags "problem/problembarn". Ställt i relation till de demokratiska värden som är del av skolans uppdrag, kan detta också sägas ha betydelse. Man kan tänka sig att den betydelse som det estetiska kan sägas ha för demokratin också kan användas i syfte att komma till rätta med en rad problem i skolan, snarare än att det handlar om viktiga kunskaper att lära sig. Det estetiska mot en sådan bakgrund, kan då förklaras bli just verksamheter som fyller andra funktioner än de rent kunskapsgivande. Här tycks de också kunna bli just nödvändiga andningshål i en annars krävande skolvardag.

Även Marner har tidigare talat om olika diskurser och argument som används när det gäller estetisk kunskap (s 15). Han talar om; *mediespecifika, livsvärlds-, tillväxt- och demokratiargument*. Enligt Marner är livsvärldsargumentet det vanligast förekommande sättet att argumentera för de estetiska ämnenas relevans, vilka hänger samman med till exempel individuell utveckling, personlig mognad etc. Demokratiargumentet har vidare en starkare koppling till samhället, där demokrati och yttrandefrihet naturligt hör ihop med ett estetiskt perspektiv. Även tillväxtargumentet anses ha en närmre koppling till samhället och grundar sig bland annat i Richard Floridas forskning, där kreativitet anses spela en betydande roll för länders tillväxt och utveckling (s 13). Mediespecifika argument används enligt Marner för att betona det specifika för varje medium i sig, där t ex bild skulle utveckla mediespecifika kunskaper och musikämnet andra.

Med utgångspunkt ur Marners perspektiv ovan, drar jag slutsatsen att olika argument har använts om det estetiska i syfte att proffessionalisera och öka dessa ämnens status i skolans värld samt att de olika argumenten hänger samman med samhällets utveckling och de nya kunskaper som kunnat utvinnas inom det estetiska forskningsfältet. Detta kan också ytterligare förstås mot bakgrund av den historiska beskrivning av det bildestetiska områdets utveckling som Åsén tidigare givit (s 10).

Mot bakgrund av detta samt övriga perspektiv som givits ovan, blir det tydligt att det estetiska i sin strävan efter en starkare ställning med större möjligheter att påverka i skolan, också tvingats anpassa sig efter de villkor och förutsättningar som givits området. Under sådana omständigheter, är det därför inte långsökt att dra slutsatsen att det estetiska befunnit sig i en dragkamp mellan att å ena sidan blidka skolans

övriga verksamhet för att vara en större del där i till exempel samarbeten över ämnesgränser (på andra ämnens villkor) och å andra sidan stärka de särdrag som utmärker det estetiska och de estetiska kunskaperna. Mot bakgrund av tillväxtargumentet som Florida och Marner givit ett perspektiv på tidigare (s 13, 15), blir det också intressant att titta på de estetiska kunskapernas roll i skolan ställt mot hur de behandlas i styrdokumentet. Persson menar att den kulturaliserade ekonomin helt lyser med sin frånvaro i styrdokumentet (s 14). Sett ur ett tillväxtperspektiv skulle den kulturaliserade ekonomin vara ett relativt starkt argument för de estetiska kunskapernas ökade betydelse i skolan, men eftersom detta inte behandlas i styrdokumentet lyfts heller inte den koppling mellan kreativitet och länders tillväxt fram som Florida tidigare talat om (s 13).

I ovanstående diskussion har föreställningar om kunskap och estetisk kunskap behandlats, vilket också angränsat till frågor som rör maktförhållanden av olika slag. Nedan ska jag därför återkoppla till några av Foucaults teorier, såsom jag förstått dem.

Enligt Foucault har varje samhälle och epok historiskt sett sina speciella makt- och kunskapsregimer vilka producerade olika sanningar. Vad som vid varje tid räknas som sanning är alltså en effekt av olika diskursiva och maktimpregnerade praktiker. Sanningen existerar med andra ord aldrig utanför makten enligt Foucault. Sanning får för Foucault både en politisk och etisk innebörd. Sanning produceras historiskt och är avhängigt arten av de maktrelationer som dominerar vid olika tidpunkter. Enligt honom framstår vetenskapen, eller rättare sagt, de diskurser och praktiker som dessa består av, som vårt samhälles främsta garant för sanning. Vidare är makten enligt Foucault en aktivitet och som sådan alltid dynamisk och föränderlig, vilken innebär att den cirkulerar i ett ständigt spel där styrkeförhållandena alltid kan ändras där de som är i överläge vid ett visst tillfälle, kan hamna i underläge vid ett annat och tvärtom.

Han betonade också maktens och kunskapens oupplösliga band till varandra och intresserade sig för makt-kunskapsrelationer mellan människor och vad dessa gör oss till. Det finns hos Foucault inget maktförhållande utan att ett därmed sammanhängande vetande skapas. I centrum står relationerna mellan makt och kunskap. Och denna sammankoppling får alltid sociala effekter, menade han (Nilsson, 2008).

Med utgångspunkt i Foucaults teorier, kan jag dra följande slutsats. Vetenskapen, d v s de diskurser och praktiker som denna består av, ses som vårt samhälles främsta garant för sanning. Sett ur detta perspektiv är det inte svårt att förklara det estetiska kunskapsområdets traditionellt svaga ställning, vilket vi även kunnat läsa om tidigare. Foucault menade också att sanningen produceras historiskt men är avhängig hur olika dominerande maktrelationer ser ut vid olika tidpunkter. Här tänker jag att villkoren för det estetiska området också varierat över tid beroende av hur de dominerande maktrelationerna har sett ut, vilket också kan förklara de olika diskurser som utvecklats över tid. Enligt Foucault har också makten och kunskapen ett oupplösligt band till varandra vilket han menar avspeglar sig i makt-kunskapsrelationer mellan människor och vad dessa gör oss till. Här återkopplar jag till Lindgrens forskningsperspektiv (s 16), där hon talar om hur makten inte kommer ovanifrån och ned, utan uttrycks på alla nivåer mellan människor i deras samspel. Vad gäller det estetiska området, talar hon om hur de villkor och positioner som erbjudits detta område under tid, också avgjort hur de olika diskurser och för-givettaganden som tidigare beskrivits har kunnat utvecklas.

Mot bakgrund av Foucaults teori att makten alltid får sociala effekter, kan man också bättre förstå det komplexa i denna fråga. För om makten inte enbart uttrycks i form av nya direktiv utan finns överallt och uttrycker sig i relationer och samspel mellan människor på alla nivåer, kan man översatt till det estetiska kunskapsområdet, ana att detta har påverkat mycket. Att ett kunskapsområde alltid befunnit sig mer eller mindre i marginalen i skolans värld, kan således ha påverkat bilden av området både inom och utanför dess gränser. Jag menar kortfattat att såväl estetiklärare som andra ämneslärare, skolpersonal, föräldrar och politiker, impregneras av dessa maktförhållanden vilket också får effekt i allas våra föreställningar om och hur vi agerar kring dem i praktiken. Detta skulle kunna innebära att makten vidmakthålls av denna maktens impregnering som genomsyrar hela verksamheten.

Foucault menar också att makten är en aktivitet som alltid är dynamisk och föränderlig. Mot bakgrund av detta skulle man kunna säga att makten vad gäller den estetiska kunskapen 2011, uttryckt i de nya styrdokumentet, inte enbart uttrycks i form av nya villkor, utan blir också avhängig gräsrotterna och deras konkreta påverkan. Jag menar att de nya direktiven också blir en fråga om vad man väljer att göra av dem ute på skol-

orna i den praktiska verkligheten, vilket också styr hur området utvecklas framöver. I nästföljande del behandlas vilka möjliga negativa konsekvenser som beslutet att ta bort den obligatoriska kunskapen kan komma att få.

5.4 MÖJLIGA NEGATIVA KONSEKVENSER?

I denna del ska jag redogöra för några möjliga negativa konsekvenser som borttagandet av estetisk kunskap som obligatorium kan komma få. Jag vill återigen understryka att dessa slutsatser är att ses som möjliga negativa konsekvenser som beslutet kan komma att leda till. Jag har valt att här inleda med några möjliga konsekvenser som knyter an till kunskap och maktperspektivet ovan. Därefter redogör jag för några ytterligare konsekvenser som jag funnit, sett ur ett estetiskt kunskapsperspektiv och ur lärandesynpunkt.

Enligt Foucault uttrycker sig makten inom alla områden och på alla nivåer i samhället där människor samverkar med varandra. Vissa diskurser är mer gällande än andra och påverkar de praktiker som finns. Mot bakgrund av det som ovan skrivits om makt, tänker jag att beslutet att ta bort estetisk kunskap som obligatorium kan få en rad negativa följder. För det första ser jag hur detta kan komma att påverka det estetiska kunskapsområdet negativt i det att man återigen tvingas till en position som är mer marginaliserad, med de följder av olika slag som detta för med sig. Här ser jag också hur detta kan ha en negativ inverkan på de som jobbar inom området eftersom de tydligare än innan arbetar i motvind. Det är här inte heller svårt att se hur ytterligare marginalisering av dessa ämnen, skulle förstärka bilden av dem som mindre viktiga. Samtidigt menar Foucault att makten är dynamisk och i ständig förändring, vilket skulle kunna innebära att helt andra effekter av detta förslag blir synliggjorda efter hand. Här kan jag alltså se bilden av ett kunskapsområde som tvingas kämpa med nya förutsättningar och kanske också för sin återkomst som obligatorium, vilket inte enbart skulle behöva innebära en anpassning efter mallen, utan istället ökade, förtydligade och förstärkta krav på nya förutsättningar skapade efter de olika estetiska ämnesområdenas egna villkor.

En annan möjlig konsekvens som är av negativt slag, finns i det perspektiv som Nejadmehr tidigare givit (s 12). Han talar om demokrati och om konstens och det estetiskas betydelse för en demokratisk samhällsutveckling. Bland annat refererar han till John Dewey och dennes tankar om demokrati.

I boken *Demokrati och utbildning* (1999), beskriver Dewey demokrati som en läroprocess där individuella och sociala intressen ska komma i samklang. Individens är då inte fokuserad på enbart egenintresse utan på det som också banar väg för mänskligt samspel över sociala och kulturella gränser. Dewey betonar just vikten av aktivitet för lärandet, vilket han menar handlar om elevers möjlighet att aktivt undersöka och handla. Han ser också utbildning som en arena för erfarenhetsutbyte, där var och en bidrar till berikandet av den gemensamma erfarenheten. Det blir här viktigt att alla är medspelare i såväl politiska som ekonomiska och vetenskapliga sammanhang.

De ovanstående perspektiven anser jag vara intressanta eftersom de betonar just vikten av det gemensamma i en demokrati. Det är således enligt både Dewey och Nejadmehr viktigt att alla människor ges samma möjlighet att i en demokrati aktivt delta och utöva inflytande i politik, ekonomi och vetenskapliga sammanhang. Det handlar om grundläggande demokratiska rättigheter, vilket är något som berör oss alla.

Mot bakgrund av ovanstående och tidigare givna perspektiv av Nejadmehr (s 12), kan man dra slutsatsen att de estetiska kunskaperna och konsten är viktiga för demokratin vad gäller att dels ge ett annat perspektiv till den gemensamma kunskapsdiskussionen, jämte vetenskap och filosofi. Vidare kan man dra slutsatsen att det estetiska med sin grund i skapandet och erfarenheten kan ge elever stora möjligheter att träna på just att aktivt undersöka och handla utifrån egna känslor, tankar och erfarenheter, vilket i sin tur kan leda till en bättre förberedelse för deltagande i samhällslivet. I nedanstående del ska jag redogöra för några ytterligare möjliga negativa konsekvenser sett ur ett estetisk kunskapsperspektiv och ur lärandesynpunkt.

Thavenius har tidigare givit olika beskrivningar av konstens och det estetiskas betydelse i skolan (s 11). Han talar bland annat om den radikala estetiken och konstens metod som till skillnad från s k "skolboksvetandet, släpper fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga. Att konsten har plats för känslor och stämningar, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman samt att konsten berättar konkret och sinnligt, visar istället för att argumentera och frågar hellre än att ge bestämda svar" (Thavenius 2004, s 226). Enligt honom är konstens metod att hela tiden fråga: "hur ska verkligheten beskrivas?". Han

menar att alla "framställningar av verkligheten har en bestämd form och vilken form de än har, innebär en avgörande skillnad. Mening skapas inte bara genom *vad* vi säger utan också genom *hur* vi säger det". Thavenius menar vidare att "konstens metod kan beskrivas som öppen, frågande och kritisk", vilket innebär att "den kan ge världen mångfald, komplexitet och konkretion" (Thavenius 2004, s 227). I och med detta kan den radikala estetiken vidga skolans vedertagna kunskapssyn och på så sätt förändra det lärande som sker där, menar han. Vidare talar han om att konsten och det estetiska skulle komplettera de språkligt intellektuella formerna med icke verbala vägar till erfarenhet och kunskap, där alla sinnen liksom känslor, fantasi och inlevelseförmåga får vara med. Enligt Thavenius är det viktigt att dessa delar inte lämnas utanför lärandet, eftersom de gör oss till kännande och ansvarstagande människor. Thavenius menar också att vi av konsten och dess metod kan lära oss att samtala med varandra på ett öppet, levande och perspektivrikt sätt, kompetenser han anser vara nödvändiga att utveckla för att kunna delta i ett gemensamt samtal som ett demokratiskt samhällsliv innefattar.

Med utgångspunkt ur det ovan nämnda, kan konsten sägas ha mycket att lära unga människor vad gäller att utveckla olika kunskaper nödvändiga i ett demokratiskt samhälle. Att genom skapande få möjlighet att pröva sig själv och sina uttryck, känslor, tankar, ståndpunkter, erfarenheter m m i relation till andra, ges unga möjligheten att bli synliga och de skapar också egen kunskap. Konsten i dess radikala strävan, ställer hellre frågor än har givna svar, ifrågasätter och problematiserar olika perspektiv, och ställer krav på att man utvecklar tankar och känslor. I konsten får, enligt Thavenius, alla sinnen vara med i ett samspel där också känslor, fantasi och inlevelseförmåga har en plats. Genom att träna oss i detta kan vi enligt de slutsatser jag drar, utvecklas till kännande, kritiska och ansvarstagande människor, som har förmåga och inte minst mod och självförtroende att ställa frågor och problematisera kring olika fenomen utifrån olika perspektiv som också kan relateras till de egna känslorna, tankarna och erfarenheterna. Av ovanstående gör jag bedömningen att konsten och det estetiska ger unga ett nödvändigt utrymme för andra vägar till erfarenhet och kunskap än de får skolan i övrigt. Ett kunskapande där de själva kan vara mer synliga och aktiva eftersom kunskapandet i huvudsak utgår från och beror på eget deltagande, snarare än faktabokskunskaper.

Ytterligare perspektiv ges av Liedman, där han betonar vikten av lek och fantasi i all kunskapsinhämtning (s 19). Han talar framförallt om hur vi kan ge liv åt kunskapen och menar att all kunskap börjar med lek och att det i konsten alltid finns inslag av lek, precis som inom forskningen. Men i lek, finns också alltid ett allvar. Liedman talar också om fantasins betydelse bland annat vad gäller att utveckla abstrakt tänkande och inlevelseförmåga. Han har också refererat till tidigare nämnde, Lev Vygotskij, som bland annat skrivit mycket om fantasi och kreativitet.

Enligt Vygotskij är alla människor kreativa (s 8). Den kreativa förmågan kallar Vygotskij fantasi och han menar att det inte finns någon motsättning mellan fantasi och verklighet. Fantasin är en medvetandeform och kombinationsförmåga som hör ihop med verkligheten på olika sätt. Genom fantasin tolkas erfarenheter och känslor. Medvetandet förenar känsla med betydelse och mening, vilket innebär att tanke och känsla hör ihop. Vygotskij menade vidare att grunden för all kreativitet finns i leken och att denna redan består av estetiska och kulturella uttrycksformer. Det som utmärker fantasiprocessen menade Vygotskij, finns i leken och hans teorier karaktäriseras ofta av att fantasi bör ses som något som utvecklas hela livet och alltså inte enbart hör barndomen till.

Gärdenfors ger också ett perspektiv som skulle kunna vara exempel på möjliga negativa konsekvenser av ett borttaget estetiskt kunskapsområde, där han talar om viktiga komponenter för ett långsiktigt lärande (s 18). Han talar om två avgörande komponenter, motivation och förståelse, där båda förutsätter och samspelar med varandra. Han menar att motivation skapas när vi upplever lust och nyfikenhet och när vi är motiverade ökar också våra möjligheter att förstå, vilket i sin tur innebär att vi kan applicera det vi lärt oss på nya problem och områden. Gärdenfors menar att människan föds med en naturlig nyfikenhet och lust att lära, men att dagens skola tar kål på många elevers motivation, vilket också är ett av skolans mer svårtartade problem idag, menar han. En grundläggande fråga för honom blir därför, hur skapar man motivation i skolan idag?

Gärdenfors beskriver också de två delvis konkurrerande idealen vad gäller västerländsk utbildningen, där det handlar om att forma individer anpassade till politiska, ekonomiska och sociala strukturer och där

det andra är ett bildningsideal där målet är att samhället och skolan ska utformas så att individen kan utveckla sin egen potential så långt som möjligt. Eftersom dessa ideal alltid varit svåra att balansera, föreslår Gärdenfors istället fokus på ett lärande som ger förståelse, vilket han menar, skulle kunna förena dessa ideal på bästa sätt.

Även Illeris (2007) talar om vikten av drivkrafter och motivation i lärandet (s 17). Bland annat nämner han de tre olika lärodimensionerna, vilka alla måste finnas med om vi ska tala om god utbildning. Däremot menar han att utbildningssystemet alltför mycket fokuserat på innehållsdimensionen på bekostnad av drivkraftsdimensionen, vilken han menar är väsentlig om man ska kunna komma till rätta med de problem som skolan har idag. Illeris efterlyser en skola som snarare än samhällsekonomiska överväganden styrs av läromässiga visioner, där drivkraftsdimensionen står i centrum. Allt bra och hållbart lärande förutsätter i grund och botten en positiv motivation och ett personligt engagemang, menar han. Han kritiserar också utbildningens utformning, där han menar att, om man på ett målmedvetet sätt ska kunna bidra till att utveckla självständighet, ansvarsfullhet, kreativitet, flexibilitet och alla de andra "mjuka" kvalifikationerna, så måste man också ta på allvar att detta kräver utbildningar där sådana egenskaper praktiseras och värdesätts och relateras till lärostoffet (s 280).

Gemensamt för ovan givna perspektiv, kan sägas vara att de alla talar om vikten av ett fokus på läromässiga aspekter vid utformandet av skolan snarare än samhällsekonomiska överväganden vilket verkar vara fallet idag. Mot bakgrund av de perspektiv som ovan givits, tänker jag att viktiga läroaspekter kan komma att gå förlorade utan någon säkrad estetisk kunskap, d v s estetisk kunskap som *alla* elever får ta del av.

Liedmans resonemang vittnar om lekens och allvarets betydelse i all kunskapsinhämtning och utifrån detta, samt dess koppling till det estetiska området, kan man dra slutsatsen att det finns risk för att det inte kommer att finnas så mycket plats för detta framöver. Jag drar slutsatsen mot bakgrund av att andra ämnen ofta är späckade med sitt specifika innehåll och krav på måluppfyllelse att detta helt enkelt riskerar att inte få plats.

När det gäller motivationens betydelse i lärandet, så kan man koppla detta till estetisk kunskap på flera sätt. Dels är elever unika och har således olika sätt att lära på, varför ett estetiskt perspektiv i skolans kunskapsarbete är högst angeläget eftersom skolan ska vara till för alla. Mot bakgrund av de diskurser som tidigare beskrivits, blir det viktigt att understryka att jag inte drar denna slutsats utifrån en tanke om att estetisk kunskap skulle vara lättare att lära än t ex matematik eller språk, utan därför att vi alla lär på olika sätt och måste få rätt till kunskap genom fler perspektiv. Således kan man befara att gymnasieskolan framöver inte kommer att ge alla ungdomar en bred bas av olika kunskapsformer och att det estetiska perspektivet kommer att gå dem förlorade.

Detta kan också ses mot bakgrund av propositionen *Högre krav och kvalitet i gymnasieskolan* (Prop. 2008/09:199), där man skriver om gymnasieskolan att, "den måste förändras så att betydligt fler ungdomar än hittills blir motiverade att klara utbildningen, får stärkt självförtroende och en god grund för att etablera sig på arbetsmarknaden" (s 36). Med andra ord talar man om vikten av motivation för att fler elever ska klara av sin gymnasieutbildning, men inte om på vilket sätt utformningen av den nya gymnasieskolan ger skolan det nödvändiga utrymme som detta arbete kräver. Återigen, mot bakgrund av tidigare nämnda diskurser, vill jag här understryka att jag inte syftar på de estetiska kunskaperna som hjälp- och stödverksamheter för att hjälpa skoltrötta elever, utan att betydelsen av estetisk kunskap som obligatorium här handlar om dess potential när det gäller att bland annat engagera ungdomar, väcka nyfikenhet men också att tänka kritiskt och att ställa frågor. Genom att dessa kunskapsområden också har utrymme för känslor, tankar, erfarenheter men också dilemman och konflikter, ges elever möjligheten att aktivt skapa egen kunskap anknuten till det personliga, vilket också har betydelse för om man känner motivation och engagemang i skolarbetet eller inte.

Ett annat perspektiv på estetisk kunskap har tidigare givits av Florida (s 13) där han beskriver kreativitet som den överlägset viktigaste källan till ekonomisk tillväxt. Florida talar om att människan varit kreativ sedan urminnes tider, men att vi idag bygger hela ekonomiska infrastrukturer kring olika konstnärliga näringar. Den bästa vägen till fortsatt välstånd är enligt Florida därför att investera i kreativt kapital i alla dess former. Detta, menar han kräver "ökade satsningar på kreativitetens alla mångdimensionella och skiftande former som konst, musik, kultur, design med mera" (Florida, 2005, s 374). Enligt honom är den klass som

nu växer fram, den kreativa klassen, inte någon alternativ grupp utan en ny och allt mer inflytelserik krets i samhället.

Mot bakgrund av detta perspektiv kan jag dra slutsatsen att kreativitet är en alltmer efterfrågad kompetens idag på arbetsmarknaden, med stor betydelse för länders tillväxt. Detta i sig borde snarare tala för ett ökat utrymme av estetisk kunskap i skolans obligatoriska schema, särskilt om man talar om att utbildningen ska öka Sveriges konkurrenskraft gentemot andra länder. Kreativiteten inom det estetiska kunskapsområdet har stor potential att utvecklas eftersom man genom prövande och utforskande av olika idéer och dessutom genom sitt nära band till konsten, övar sig i problemlösning och att kunna ta sina idéer vidare i olika slags handlingar, exempelvis bildmässiga. Florida belyser således ett viktigt kunskapsområde som har sin grund i skapande arbete, där undersökande och prövande av idéer är själva motorn, vilket gör att man kan befara att många sådana kunskaper går förlorade framöver.

Här skulle man dock kunna anse att skolan kan arbeta med kreativitet också inom andra ämnen och att kreativiteten alltså inte enbart finns inom det estetiska området. Det tror jag också, men menar att det finns en särskild kompetens som många estetiklärare besitter och som bland annat handlar om konsten som metod, vilken inte ges obligatoriskt utrymme längre. Man kan därför ana en avsaknad av viktiga framtida kompetenser hos de elever som av olika anledningar inte kommer att kunna välja estetiska kurser trots intresse. Florida ger också en bild av hur den skapativa klassens kapital, är deras kreativa kapacitet, varför man också skulle kunna dra slutsatsen att utvecklandet av kreativ kapacitet i framtiden blir en klass- och konkurrensfråga, där elever som av olika anledningar har möjligheten att läsa estetiska kurser på gymnasiet (trots att de inte är meritpoänggrundande), kommer att utveckla en större kreativ kapacitet och därmed bli bättre rustade för både framtida yrkes- och privatliv.

6. SLUTDISKUSSION

6.1 ÅTERKOPPLINGAR OCH REFLEKTIONER

Syftet med denna undersökning har varit att analysera styrdokumentet ur ett estetiskt kunskapsperspektiv. Hur behandlas det estetiska kunskapsområdet i styrdokumentet och vilka föreställningar och maktförhållanden finns som kan förklara det estetiska kunskapsområdets traditionellt svaga ställning i skolan? Vidare har syftet varit att definiera några möjliga negativa konsekvenser av beslutet att ta bort den estetiska kunskapen som obligatorisk. I denna del kommer jag avslutningsvis att göra några återkopplingar till valda delar av arbetet. Jag vill också nämna mitt eget engagemang i ovanstående frågor, samt reflektera kring det estetiska kunskapsområdets potential samt mot bakgrund av några tidigare givna perspektiv, reflektera över vad en framtida utbildning skulle kunna innebära.

Mot bakgrund av Perssons beskrivning (s 14) av hur det estetiska ofta behandlas i styrdokumentet samt min egen analys av dem, blir det tydligt hur åtminstone vissa av dessa verkar styras av en förlegad syn på vad estetik och framförallt estetisk kunskap handlar om. Vad gäller beslutet att ta bort estetisk kunskap som gymnasiegemensamt ämne, kan man ana att man inte betraktat dessa ämnen som kunskapsområden överhuvudtaget, utan snarare som verksamheter, vilka man relativt lätt kan prioritera bort.

Jag har själv också alltsedan beslutet kom, undrat över hur man kan göra sådana förändringar utan att utreda vilka konsekvenser som dessa prioriteringar kan komma att få vad gäller möjligheten att uppfylla läroplanens mål. Utifrån det estetiska kunskapsperspektivet har jag inte sett hur detta skulle kunna gå till. Så klart att man kan vrida och vända på vad som helst så att man får in det innanför ramarna, men då urvattnas snart dessa grundläggande demokratiska värden och kanske är det dit vi är på väg? Kanske utformas inom kort nya läroplaner för gymnasieskolan anpassade efter det nya, där en klar prioritering görs tydlig vad gäller att utbildningens mål numera i första hand handlar om förberedelse för arbetslivet och där de demokratiska värdena tyckas lämnas åt de lokala skolorna själva. Som jag ser det, är detta egentligen vad som redan står där, fast under ytan.

Jag tror att det är väldigt viktigt att hålla diskussionen levande om vad kunskap är och hur denna värderas i skolan såväl som i samhället. Jag tror också att det är viktigt att skolan aktivt arbetar för att fler perspektiv ges utrymme i en sådan diskussion, vilket också skulle kunna översättas till den praktiska skolvardagen. En skola som alltför ensidigt har utrymme för en viss sorts kunskap förlorar mer i längden

tror jag än en skola som vågar satsa bredare. Man ska också lära för livet heter det (inte enbart för arbetslivet), och i livet kan kunskaper komma till användning på en mängd olika sätt, ofta när man minst anar det.

Jag tror också att en skola som slutar ifrågasätta sin egen kunskapssyn, utan enbart följer marknadens krav, snart förlorat sin roll. Skolans kunskapssyn verkar dessutom ligga hopplöst efter forskningssamhället och samhället i övrigt. I samhället betraktas till exempel kunskaper relaterade till det estetiska på flera områden som väldigt eftertraktade idag, särskilt på arbetsmarknaden där man efterfrågar just kreativitet, problemlösningsförmåga, kommunikativ kompetens, självständighet, samarbetsförmåga etc. Inom ledarutveckling, talar man idag också till exempel om den viktiga kompetensen som handlar om att kunna inspirera och här avses då att kunna använda olika perspektiv och uttryck i sina framträdanden (och alltså inte enbart en powerpoint-presentation). Ytterligare exempel är gymnasieskolornas allt växande satsning på marknadsföring inför gymnasievalen varje år, där de estetiska dimensionerna plötsligt får enorm betydelse, vilket dessutom kostar miljardbelopp ur skolornas budget.

Vad gäller föreställningar och maktförhållanden som kan förklara det estetiska kunskapsområdets traditionellt svaga ställning, skrev jag i inledningen att jag själv ofta funderat kring olika attityder vad gäller estetisk kunskap där den ofta benämns som flummig, oviktig och framförallt rolig. I arbetet har det blivit tydligt för mig hur styrningen av skolan får effekter inom alla områden och på alla nivåer, överallt där människor samlas och samverkar. Bland annat styr det hur diskurserna kring olika kunskapsområden växer fram och vidmakthålls och det styr också de olika praktiska verkligheternas utformning.

Jag har själv mött alla i arbetet beskrivna diskurser, både under egen skoltid men också under lärarutbildningen och i vardagen. Diskurser som vittnar om hur vi talar om och ser på estetisk kunskap idag och det utan att reflektera eller problematisera vidare kring det. Så är det med mycket i vår vardag, tänker jag. Dock är det en viktig fråga eftersom diskurserna spelar en avgörande roll för hur synen på kunskaper av olika slag rotar sig i våra tankar och i vår gemensamma föreställning om dem. Det tråkiga med skolans kunskapshierarki och uppdelning av ämnena, blir också att tanken om interaktionens betydelse för lärandet där många perspektiv ges utrymme, motarbetas och leder istället till en kamp om utrymme mellan ämnena.

Mot bakgrund av de tankar som givits ovan beträffande de estetiska diskurserna, tänker jag att det blir viktigt att som lärare i Bild och Visuell Kultur framöver verka för att sprida kunskap i skolan om vad det estetiska kunskapsområdet innebär, så att gamla föreställningar kan ersättas med mer samtida.

Bildämnet innehåller utifrån mitt synsätt, till exempel inte särskilt mycket avbildning idag, inte heller enbart ett fritt skapande utan reflektion. Det handlar snarare om visuell kommunikation där konstens metod ofta står i centrum. Där undersökande i öppna processer ger elever kunskaper i hur de kan ge form åt idéer, tankar, känslor och erfarenheter och vidare kommunicera dessa till sin omvärld. I sådana processer är också kontinuerlig arbetsreflektion självklar för att kunna knyta an sitt arbete till tidigare erfarenheter och applicera sina insikter också på nya områden.

Jag kan vidare se att det estetiska förlorat sin position som obligatorisk kunskap i en tid då andra diskurser varit de mest framträdande i diskussionerna kring skolan. Diskurser som till exempel handlat om att rädda upp skolan ur dess kris och förfall, om Sveriges minskade konkurrenskraft och elevernas allt sämre resultat på de nationella proven. För att inte tala om elevavhoppen från gymnasieskolan. Diskurser som också fött fram idéer om skärpta krav och säkrad kvalitet mot arbetsmarknaden. Dessa argument är också viktiga, eftersom Sverige behöver kunniga människor med fullgjord gymnasieutbildning. Men frågan är vilka kunskaper som egentligen anses viktiga för arbetsmarknaden och hur vägen dit ska se ut?

Vidare vad gäller möjliga negativa konsekvenser av beslutet, vill jag nämna några egna tankar kring den estetiska kunskapen. Mitt engagemang vad gäller det estetiska kunskapsområdet och beslutet att ta bort detta som obligatorium, kan naturligtvis förstås mot bakgrund av att jag som blivande gymnasielärare i estetiska ämnen, snart ska ut på en oviss arbetsmarknad, vilket beslutet kan sägas påverka. Men, i ärlighetens namn, handlar mitt engagemang mera om att verka för en vidgad kunskapssyn inom skolan där fler kunskapsformer erbjuds alla elever. För mig är detta en självklar ambition.

Detta engagemang grundar sig också i en syn på estetisk kunskap som ett av flera nödvändiga verktyg för att kunna tolka verkligheten och skapa egen kunskap. Med detta sagt menar jag alltså att det estetiska området ger eleverna unika möjligheter att själva skapa kunskap, inte enbart bli konsument. Ett sådant kunskapsarbete, förutsätter en trygg miljö där misslyckanden är OK och där provandet och utforskandet

står i centrum. I ett sådant arbete är själva undersökandet det centrala och målet bestäms längs vägen.

Min erfarenhet av undervisning i bild, vilar i grund och botten på en sådan tankegång, där arbetssättet också är ett av undervisningens syften. Genom att öva sig i utforskande och att öppet förhålla sig till sina idéer, tankar, känslor och erfarenheter och efter hand ge form åt dessa, kan nya insikter och kunskaper utvinna. I mångt och mycket handlar detta också om att öva upp ett mod och ge uttryck för sig själv.

I grunden ser jag också på bildämnet som visuell kommunikation, där det visuella språket, är ett av många nödvändiga verktyg när det gäller att tolka omvärlden. Visuella uttryck existerar i princip överallt i dagens mediasamhälle. Estetiska dimensioner ingår dessutom i de flesta ungdomars vardag där de konsumerar och producerar en mängd estetiska produkter. Att kunna utveckla kunskaper när det gäller att tolka, bearbeta, handskas med och kritiskt ifrågasätta dessa intryck, tror jag är nödvändigt för att kunna hänga med i, konsumera men också aktivt påverka det som sker i samhället. Den mängd intryck vi möter varje dag, gör det också än viktigare att veta vilka val man ska göra och inte göra. Jag ser också det visuella språket, liksom andra estetiska kunskapsområden, som en möjlighet för unga från andra kulturer än de svenska och västerländska, att kunna ge uttryck för sig själva, sina erfarenheter och tidigare kunskaper i skolan.

Min egen syn på bildämnet grundar sig också i förhållandet till konsten, där vikten av att ställa frågor, problematisera och våga ställa saker på ända, också är centralt. Där sådana processer likaväl kan handla om lust som om motstånd. Det osäkra och ovissa i sådana processer liknar också livet självt.

Utifrån mitt synsätt, är det estetiska kunskapsområdet en grundförutsättning för en demokratisk samhällsutveckling där alla ges möjlighet att ge uttryck för sig själva på fler sätt än de som vanligen värderas och prioriteras. Jag tror att vi idag behöver jobba för att levandegöra frågor som rör vår demokrati. Läroplanens målsättningar och värdegrund innehåller många goda tankar och visar på viktiga värden som inte bör läggas i byrålådan, utan diskuteras utifrån många perspektiv. Ett viktigt perspektiv i sådana diskussioner riskerar nu att gå förlorat och där ser jag att de största förlorarna tyvärr blir eleverna i framtidens gymnasieskola, vilket i sin tur får konsekvenser för vårt framtida samhälle. Men vilket samhälle vill vi då ha? Som jag ser det, handlar det till syvene och sist om den frågan. I nedanstående avsnitt ska jag återkoppla till några ännu ej diskuterade perspektiv som behandlar möjliga framtida utbildningsvägar.

Wiklund har tidigare talat om framtida utbildning och hur denna bör utvecklas för att kunna möta de nya krav som ställs (s 21). Han menar att det blir alltmer viktigt att lära sig kunna hantera mångfald och variation samt att lära sig värdera, välja och framförallt välja bort bland alla oräkneliga mål och valmöjligheter som omger oss dagligen. Han talar också för en kunskapssyn där den levande individen betraktas som innehållet och där den s k "färdiga" kunskapen, lagrad i böcker, lärare, datorer etc utgör redskap för kunskapsbildning.

Vidare beskriver Wiklund (2002) hur nyare forskning kring lärande och kunskapsbildning visar att olika konststarters arbetssätt har pedagogiska kvaliteter som kan utvecklas både inom och över ämnesgränser. Genom att man i "skolans/högskolans vardagsarbete låter olika ämnen och kunskapsområden mötas och korsbefrukta varandra, kan en atmosfär som skapar verklig kreativitet och nyskapande uppstå". Han menar att det i "framtidens utbildning är viktigt att människor ges utrymme för det egna sökandet och kunskapandet och att detta bör ske i en miljö där vetenskap och konst tillåts finnas i samma sfär så att de ömsesidigt kan berika varandra" (s 137).

Även författarna Hargreaves och Shirley har tidigare givit några perspektiv på framtida utbildning (s 22). Deras mål är skapandet av en skola för alla barn och ungdomar som bär upp och blir katalysator för våra finaste värden samt återskapar och förbättrar samhället. De ger exempel på den ofta uppmärksammade finländska skolan, som de menar lyckas kombinera en utbildning för livslångt lärande och social utveckling med en utbildning för näringslivet. Detta genom att också satsa på kreativa och konstnärliga aktiviteter ända fram till studenten. (s 154).

6.2 AVSLUTANDE ORD

Mot bakgrund av ovanstående perspektiv om möjliga framtidsutsikter, ska jag nedan göra några avslutande reflektioner.

Att i skolan ges möjlighet att finna sin unika egenart tolkar jag som en komplicerad process som inte låter sig utredas enkelt. Grunden för denna tror jag dock, bland många andra viktiga faktorer, är en bred bas

av kunskaper, inte minst för att man ska kunna veta vad man väljer bland. I gymnasieskolan såsom den nu ser ut i och med GY2011 fokuseras enligt vad jag anser, alltför ensidigt på traditionella skolkunskaper som att lära sig räkna, läsa och skriva, medan andra kunskapsområden som det estetiska faller bort eller marginaliseras kraftigt. Att inte säkra estetisk kunskap som rättighet för alla elever i gymnasieskolan, tror jag är ett felaktigt beslut. Det tycks som om grunden för detta beslut handlat mer om ett fokus på andra "viktigare" frågor, snarare än vad borttagen estetisk kunskap som obligatorium kan komma att få för effekter.

Mot bakgrund av Hargreaves och Shirleys exempel ovan vad gäller den finländska skolan, vilken Sverige för övrigt ofta jämför sig med i debatter om skolan, talas just om det framgångsrika i den finländska skolpolitiken när det gäller att satsa på både utbildning för livslångt lärande, social utveckling och näringsliv. Här nämns just vikten av konstnärliga och kreativa aktiviteter. Detta vittnar som jag ser det, om att skolan behöver ha sin grund i många olika kunskapsområden för att lyckas sett ur alla tre ovan nämnda perspektiv.

Vidare tycks det som om våra beslutsfattare betraktat det estetiska som något tillhörande förskola och grundskola och som har föga att göra med elever i gymnasieskolan. Vygotskij däremot, talar om vikten av leken och kreativiteten för att utveckla fantasi och menade att detta är en process som måste tränas under hela livet. Men OK, det är dåligt ställt med den svenska skolan och vi måste prioritera. Men lärandet då, det livslånga och allsidiga? Och motivationen, lusten och kreativiteten? Och vad hände med konstens plats i kunskapsdiskussionen? Och möjligheten att arbeta med okonventionella metoder, undersöka och utforska utan på förhand bestämt mål? Och med kopplingen till det personliga och till att också själv skapa kunskaper?

Idealeleven verkar idag vara en entreprenör. Entreprenöriella förhållningssätt ska också från och med hösten 2011, gå som en röd tråd genom utbildningssystemet. Och visst kan det vara viktigt att få kunskaper i hur man driver ett eget företag, men ingenstans står om hur eleverna ska få utrymme att arbeta fram de idéer som de senare ska ta till handling och vidare till sina egna företag. Att det behövs ett gediget förarbete i ett entreprenörskap, där det finns utrymme att pröva sig fram, tro på sig själv och finna egna passioner, är frågor som lämnas därhän inom ramen för GY2011.

Här skulle man kunna anse att grundskolan har sitt ansvar när det gäller ovanstående. Jag vill dock hävda att även gymnasieskolan behöver sådana utrymmen. De estetiska ämnesområdena, är nära förbundna med att undersöka sig fram till egna idéer och kan hjälpa oss att utforska och pröva dem utifrån olika perspektiv? Jag menar inte att estetiska ämnen alltid leder till nyskapande och kreativitet, men att de däremot genom sitt nära förhållande till skapande och konst, innehåller just möjligheten.

Nu skulle man ju kunna tänka att det verkar kört inom det estetiska kunskapsområdet i gymnasieskolan, men det är det såklart inte. Att skriva den här uppsatsen har känts angeläget för att om möjligt själv bättre förstå den estetiska kunskapens villkor och diskurser i skolan. En sådan förförståelse kan hjälpa mig att göra ett bättre och tydligare arbete som pedagog, där jag tänker att en ökad medvetenhet kring ovanstående gör att jag också förstår min egen roll och påverkan som pedagog inom det estetiska kunskapsområdet. En sådan förförståelse kan också vara viktig om man vill verka för en framtida utveckling inom ämnesområdet där mer samtida föreställningar om estetiska kunskaper sprids såväl i skolan som utanför den.

6.3 VIDARE FORSKNING

Under arbetets gång, har jag undrat över varför det tycks finnas relativt mycket material om estetisk kunskap och estetiska läroprocesser i förskola och grundskola, medan det estetiska i gymnasiet verkar mindre utforskat. Kanske kan detta hänga ihop med uppdelningen i lek/allvar? Om så är fallet vet jag inte, men eftersom skolan i vissa sammanhang har rykte om sig att ta död på elevernas lek och kreativitet samtidigt som betydelsen av ett kreativt förhållningssätt i både arbetsliv och inom forskningsvärlden sägs öka, vore detta ett intressant område att studera kopplat till det estetiska kunskapsområdet.

Ett annat intressant spår för framtida undersökningar skulle vara att ställa ovanstående frågor i en internationell kontext, vilket jag hade som ambition inledningsvis. Det vore då intressant att titta på hur den svenska skolan förhåller sig till och behandlar estetisk kunskap, jämfört med andra länder.

7. KÄLLOR, MATERIAL OCH LITTERATUR

7.1 TRYCKTA KÄLLOR

7.1.1 INFORMATIONSMATERIAL

- Forsberg Eva (2008). "Framtidsvägen – en raksträcka eller skiljeväg?". *Utbildning & Demokrati*, Vol 17, Nr 1, 75–98.
- Liedman Sven Eric, Liedman Hjort Matilda (2008). "Den livslånga lärlingen". *Utbildning & Demokrati*, Vol 17, Nr 1, 17–28.
- Marner Anders (2006). "Professionalisering av estetiska ämnen – några problem och förslag". *Didaktisk tidskrift*, Nr 16.
- Marner Anders (2006). "Estetiska läroprocesser och/eller estetiska ämnen". *KRUT Kritisk utbildningstidskrift*, Nr 131.
- Molander Bengt (1998). "Kunskapens former och beteckningar – och kunniga människor". *Utposten*, Nr 5.
- Persson Magnus (2005). "Den kulturella vändningen i skolans styrdokument". *Utbildning & Demokrati*, Vol 14, Nr 1, 35–61.

7.1.2 OFFENTLIGA TRYCK

- Skolverket (2006). *Kursplan ESV1201*. Stockholm: Skolverket (SKOLFS: 2000:10)
- Skolverket (1992). *Skola för bildning*. Stockholm: Liber Förlag (SOU 1992:94)
- Utbildningsdepartementet (2009). *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet (Prop. 2008/09:199)
- Utbildningsdepartementet (2008). *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet (SOU 2008:27)
- Utbildningsdepartementet (2006). *Vägar till högskolan för kunskap och kvalitet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet (Prop. 2006/07:107)
- Utbildningsdepartementet (1992). *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvox*. Stockholm: Utbildningsdepartementet (Prop. 1992/93:250)
- Utbildningsdepartementet (1990). *Växa med kunskaper*. Stockholm: Utbildningsdepartementet (Prop. 1990/91:85)
- Utbildningsdepartementet (1990). *Förändringar av systemet för styrning av skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet (Prop. 1990/91:18)
- Vetenskapsområdet (2006). *Avtryck, intryck, uttryck*. Åsén Gunnar

7.1.3 INTERNET

- Europeiska kommissionen, Genraldirektoratet för utbildning och kultur (2007) *Nyckelkompetenser för livslångt lärande – en europeisk referensram*. (Elektronisk). Pdf-format. Tillgänglig: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/key_comp_sv.pdf Hämtat: 2 april 2011.
- Nationalencyklopedin (2011-04-05). *Estetik*. Tillgängligt: <<http://www.ne.se/estetik>> Hämtat: 4 april 2011.
- Nejadmehr Rasoul (2011). *Ett vidgat pedagogikbegrepp*. Tillgängligt: <<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/02/25/vidgat-pedagogikbegrepp>> Hämtat 10 april 2011.
- Skolverket. *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*. PDF format. Tillgängligt: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>> Hämtat: 29 mars 2011.

7.2 LITTERATURLISTA

- Claesson Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos Förlag.
- Gilljam, M & Esaiasson, P & Oscarsson, H & Wägnerud, L (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Lund: Studentlitteratur.
- Florida Richard (2001). *Den kreativa klassens framväxt*. Göteborg: Daidalos Förlag.
- Foucault Michel (2004). *Övervakning och Straff*. Lund: Arkiv Förlag.
- Foucault Michel (1993). *Diskursens ordning*. Lindome: Brutus Östlings Förlag.
- Gardner Howard (2000). *Den bildade människan*. Jönköping: Brain Books.
- Gardner Howard (1985). *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basicbooks.
- Gärdenfors Peter (2010). *Lusten att förstå*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hargreaves Andy, Shirley Dennis (2010). *Den fjärde vägen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjort Madeleine (2002). *Om konstarter och Matematik i lärandet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Illeris Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001) *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Liedman Sven-Eric (2011). *Hets – en bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Lindgren Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska*. Göteborg: Högskolan för scen och musik.
- Nejadmehr Rasoul (2009). *Education, Science and Truth*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Nilsson Roddy (2008). *Foucault – en introduktion*. Malmö: Egalité Förlag.
- Saar Tomas (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Universitetsstryckeriet.
- Thavenius, Jan & Åhlin-Gråhamn, Lena & Persson, Magnus (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos Förlag.
- Wiklund Christer (2002). *Om konstarter och Matematik i lärandet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

7.3 UPPSATSER

- Wästlund, Karin (2010). *Vart går framtidsvägen?* (B-uppsats inom LAU 260, lärarutbildningen). Göteborgs Universitet, Institutionen för Kulturvetenskaper.

7.4 FÖRELÄSNINGAR

- Liedman, Sven Eric (2011-05-04). *Hets – en bok om skolan*. Göteborg: Göteborgs Stadsbibliotek
- Nejadmehr, Rasoul (2011-05-10). *Konst, kunskap och pedagogik*. Göteborg: Filmhögskolan